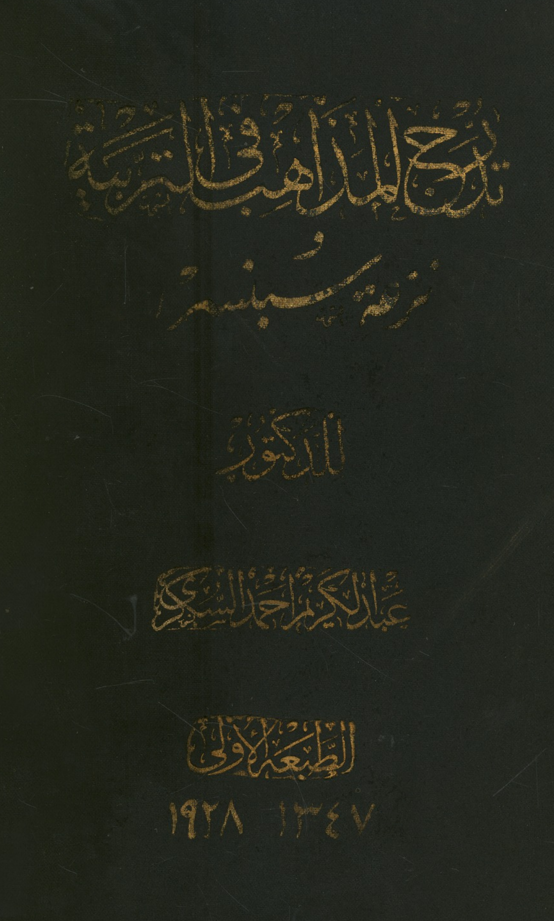


تدرج المذاهب في التربية

ونزعة سبنسر

للدكتور

عبد الكريم أحمد السكري

الطبعة الأولى

١٣٤٧ ١٩٢٨





عبد الكريم أحمد السكرى

دكتور فى الآداب والفلسفة

الطبعة الثانية

١٩٢٩م.

« لقد حان الوقت الذى يقضى على رجال التربية والتعليم فى »
« بلادنا بتغيير الاسلوب النظرى فى الخطط العلمية والتعليمية الى »
« أسلوب علمى عملى يساعد على دفع ابناء الأمة الى الاشتراك »
« ـ بنجاح ـ فى الاعمال الحيوية لانماء قوة الانتاج ومسايرة »
« روح العصر الحالى ـ عصر فوز الأقوى » المؤلف

« مطبعة الاستقلال ببنى سويف » لمديرها عزيز اسحق



Herbert Spencer

MR. HERBERT SPENCER'S WORKS.

A SYSTEM OF SYNTHETIC PHILOSOPHY.

First Principles.

Principles of Biology.

Principles of Psychology.

Principles of Sociology.

Ceremonial Institutions.

Political Institutions.

The Data of Ethics.

OTHER WORKS.

The Study of Sociology.

Education.

Essays 2 vols.

Essays (The Series)

REFERENCES

1 — Education, Intellectual, Moral, Physical, by Herbert Spencer

2 — Studies in the History of Educational Opinion From the Renaissance by L. L. Laurie Prof, of the Institutes &History of Education, University of Edinburgh.

3 — Herbert Spencer & Scientific Education, by Gabriel Compayrè, Director of the Academy of Lyons.

4 — Impressions of British Life & Character by Meherban Narayanrao Babasaheb

5 — History oi Educatfon, by Graves, Dean of the School of Education, University of Pennsylvania.

6 — Modern Developments in Educational Practice by J. Adams

7 — The Evolution Educatioual Theory, by J. Adams.

8 -- Modern Views on Educaion by Thiselton Mark.

9_The Data of Ethics by Spencer

10 — The Psychology of Thought & Feeling by Charles Platt.



للهادي الحمد منه المعونة واليه الفضل في التوفيق
والصلاة والسلام على كافة انبيائه ورسله الداعين الى الحق والفضيلة

فهرس الرسالة

التصدير

وفيه أشرنا الى :—

ا — طرائق البحث العلمي

ب — عيوب الاسلوب النظري

حـ — مزايا الاسلوب العملي

د — أوجه الشبه بين نسق التربية في انجلترا حين صاح سبنسر (١٨٢٠–١٩٠٣) صيحته وبين نسق التربية الحالي في بلادنا المصرية

الكتاب الاول

وبه تمهيد لبيانه :—

ا — مميزات دور الطفولة

ب — أثر الغرائز والبيئة في تصوير المثل العليا السائدة

حـ — أثر التربية في تثقيف العقل الانساني

د — التربية الفطرية

هـ — أسلوب التلقين المجرد من جانب المعلم والمحاكاة من جانب المتعلم

و — غاية كسب العيش

أما موضوع الكتاب فيشتمل على نشأة الاساليب وتطور الغايات وتدرج المذاهب في التربية من العصور الاولى الى عصر سبنسر حسب الفصول الآتية :—

١ — أسلوب الالقاء
٢ — غاية ترقية الفرد لرفع مستواه (المذهب الفردى)
٣ — أسلوب الحوار (توليد المعاني)
٤ — رأى سقراط فى أن العلم أساس الفضيلة
٥ — غاية ترقية المجتمع (المذهب الاجتماعي) على أساس اعتبار حياة الفرد جزءا من حياة الجماعة
٦ — أسلوب الاستنباط بطريق الاستدلال القياسي والاستدلال الاستقرائي
٧ — مدارس البيان وأثرها فى السعي للوصول الى النشاط العلمي النظرى فى الحياة
٨ — ظهور الديانة المسيحية واصطباغ التربية بالروح الدينية
٩ — الرهبنة Monasticism وأثرها فى الخطط العلمية والتعليمية
١٠ — البحث العقلي Scholasticism على أن يكون وسيلة لخدمة المعتقدات السائدة
١١ — وجهة النظر الاسلامي واغراض التربية الاسلامية
١٢ — الثقافة الاسلامية وأثرها فى نهضة أوربا
١٣ — إحياء العلوم والمعارف وأثره فى ظهور (التربية الادبية)
١٤ — الاصلاح الديني وأثره فى التعليم التبشيرى
١٥ — قصور (التربية الادبية) عن اعداد النشء لاغراض النهضة وأثر ذلك فى اتجاه الميول الي الحقائق والماديات
١٦ — ظهور (التربية المادية الادبية) و (المادية الاجتماعية) و (المادية الحسية)
١٧ — طغيان (التربية المادية) وأثر ذلك فى توجيه العناية الي درس الظواهر الطبيعية عن طريق (الاستقراء العلمي)
١٨ — الملكات الانسانية ونظرية التأديب الشكلي Formal Discipline أو (انتقال التدريب)

الكتاب الثانى

نشأة سبنسر العلمية

الكتاب الثالث

رسالة سبنسر فى التربية

الكتاب الرابع

مكانة سبنسر بين المربين وأثر نزعته في الحياة المادية

المصادر العربية

١ — احياء علوم الدين لأبى حامد محمد بن محمد بن محمد (حجة الاسلام الغزالي)

٢ — أصول الأخلاق للأستاذ « DENNEY » تعريب الأستاذ ابراهيم رمزي

٣ — البيداجوجيا للأستاذ محمد توفيق

٤ — التربية الاستقلالية إميل القرن التاسع عشر لالفونس اسكيروس تعريب الاستاذ القانوني عبدالعزيز محمد

٥ — التربية « لسبنسر » تعريب الأستاذ محمد السباعي

٦ — التعليم والارشاد لبعض رجال الصوفية

٧ — التعليم في مصر لأمين سامي باشا

٨ — تهذيب الأخلاق لابن مسكويه

٩ — تاريخ « التمدين الحديث » للأستاذ سنيوبوش مدرس الآداب في كلية باريس تعريب { إدارة الهلال }

١٠ — « جان جاك روسو » للدكتور محمد حسين هيكل

١١ — رسائل أخوان الصفاء

١٢ — سر تقدم الانجليز السكسونيين « للأستاذ ادمون ديمولان » تعريب الأستاذ المرحوم احمد فتحى زغلول

١٣ — علم الأخلاق الي نيقوماخوس « لارسطو » تعريب الاستاذ احمد لطفي السيد

١٤ — علم الأخلاق « للأستاذ احمد امين »

١٥ — مقدمة بن خلدون « للأستاذ عبدالرحمن محمد » المعروف بابن خلدون

١٦ — دائرة معارف القرن الرابع عشر العشرين « للأستاذ محمد فريد وجدى »

١٧ — الصحف والمجلات العربية وخاصة المقتطف والهلال والكلية الامريكية وصحيفة الجامعة المصرية

١٨ — هذا عدا المؤلفات الحديثة فى التربية وتاريخها لأساتذتنا المصريين المستمدة من المؤلفات الانجليزية السابق الاشارة إليها فى المصادر الافرنجية ...

﴿ فهرس بأسماء الاعلام التي وردت في سياق الرسالة ﴾

المشرفان على تحضير الرسالة

الدكتور
منصور فهمى
وكيل كلية الاداب

الأستاذ
عبد الحميد حسن
المفتش بوزارة المعارف

أعضاء لجنة الامتحان

الدكتور	الدكتور	الدكتور	الاستاذ	الاستاذ
احمد ضيف	**على العنانى**	**منصور فهمى**	**عبد الحميد حسن**	**أمين مرسى قنديل**

سكرتير اللجنة

ابراهيم حسين افندى
سكرتير كليـــة الاداب

بسم الله الرحمن الرحيم

للهادي الحمد . منه المعونة . واليه الفضل في التوفيق
والصلاة والسلام على كافة انبيائه ورسله الداعين الى الحق والفضيلة

تصدير

يقوم نظام الجامعات على أساس البحث الحر، والاستقراء التام وايقاظ روح النقد الصحيح وتنشيط الباحثين بكل وسيلة صالحة

على هذا الوضع السديد ولهذه المقاصد السامية قامت جامعتنا المصرية فنهض أساتذتها الأجلاء بأعبائها الأولى ودأبوا مخلصين متفانين في سبيل تكوين حركة علمية حديثة في مصر على أساس تحرير العقول من أسر القيود واغلال الاوهام فكان لبحوثهم وتحقيقاتهم شيء كثير من الأثر الصالح في تقوية الروح العلمية البحتة وفي استنهاض الهمم بمعالجة المسائل العلمية وفحصها وتفهمها وتدبرها لاتساع دائرة الافكار والنظر . وظهر أثر جهودهم في بيئات الأمة العلمية عامة وفي لفيف من تلامذتهم خاصة فاندفع هؤلاء الابناء في حلبة العمل وتسابقوا في ميدان التقصي في البحث حتى انجلت مساعيهم عن انعاش حياتهم العلمية ورفع مستوى ثقافتهم العقلية فاخرجوا لأمتهم من الرسائل العلمية ما يشهد لهم بدقة البحث ومضاء العزم وطول الاناة

واليوم أتقدم برسالتي الي حضرات الاساتذة راجيا أن اكون قد ادركت في جمعها ومعالجة فصولها بالبحث الوفي مقدارا من التوفيق والسداد يتناسب مع مجهودي في الدرس والتحصيل واذا ساغ لي التصريح باني أتنور ذلك فانما هذا القول الذي يقول ومن سار على الدرب وصل

وأما اختياري موضوع الرسالة فيرجع الي ناحية هي عناية كل الأمم بتربية الذرية القاصرة والبحث عن أتم الوسائط وأحكمها وأقوم الأساليب وأنجحها لتحقيق أشرف غايات التربية الكاملة من أقرب المناهج وأوضح المسالك إذ على قواعدها الصحيحة تقوم الحياة الحافلة بالاعمال الخالدة ﴿ فالرجل الكامل ثمرة التربية الكاملة ﴾

ولما كانت صيحة العلامة سبنسر قد احدثت ـ بلا نزاع ـ تغييرا جوهريا في الخطط العلمية والتعليمية وكان لهذا التغيير اثر خاص في الحياة المادية التى تحياها الامم الناهضة ولما كان موقفنا الحالي يشبه موقف البلاد التى نادي العلامة سبنسر بضرورة تغيير نظم التربية فيها عن لنا ان نجعل آراء هذا الحكيم موضوع بحثنا سيما وقد تضمنت رسالته كثيرا من استقصاء العيوب واستقراء النقائص التى انتابت مبادىء التربية وشوهت أساليبها فبعدت عن مطابقتها لروح النواميس الطبيعية وباينت طباع الطفل وغرائزه ونحن نرى من بين ماذكرسبنسر من المثالب امورا كثيرة شائعة بيننا فاشية فينا كانت على ماننعتقد من اكبر عوامل تقاعدنا وتواكلنا وتهيبنا الاقدام وضعف همتنا الذاتية فمازلنا نعالج الطفل على انه رجل قبل ان تمكنه السنن الطبيعية من ان يكون رجلا وحاولنا من طريق الارهاق ان نملأ عقول الاحداث بعلوم شتى لا قبل لهم بتدبرها وتفهمها فقصرت « التربية » عن اعدادهم للعيشة الكاملة وعن تأهيلهم للعمل الصالح والاخلاق القويمة

وما زلنا ندرج معهم على اسلوب نظري في حين ان الجانب العلمي العملي لم ينل في مناهجنا الدراسية وفي نظمنا التعليمية قسطا يساعد على انماء قوة الانتاج . ومازالت غاية الاغلبية العظمي من تربية ذراريهم تخريج افراد يقومون باعباء بعض المناصب الحكومية حتى لمسنا اثر تلك الخطة الخرقاء لمسا في مظاهر الضعف البادية في حياتنا الاقتصادية وفي حسنا الخلقي

وجهة البحث :ـ قد يقال ان غير واحد تناول البحث في رسالة سبنسر ونحن نسلم بهذا القول لان الرسالة أثارت اهتمام العلماء والباحثين من رجالات التعليم والتربية فكتب كثير من العلماء عن هذه الرسالة وما اكثر ما كتبوا وما اكثر اختلافهم فيما كتبوا فالبعض منهم آمن بكل ما جاء فيها من آراء وأفكار ومباديء وقواعد فعمد إلي تأييدها ودعا إلي الاخذ بها في تنشئة النشء في حين أن فريقا آخر رأى فيها كثيرا من الغلو والاسراف والاغراق فذهب إلي تفنيدها وجاهر بمخالفته لها

وأما نحن فقد عن لنا ان نعرض لناحية أخري من نواحي بحثها محاولين أن نستوضح ما في بعض هذه الناحية من غموض وإبهام ومحاولين أن نحقق ما في هذه الناحية

من مسائل مر عليها الباحثون وهم صامتون ولعل أهم هذه المسائل ان تتبين إلي اي حد كان تأثر سبنسر عن سبقه من الفلاسفة والمربين وإلي أي حد أحدث بآرائه من الانقلاب في الخطط العلمية والتعليمية وإلي أي مدي وصلت صيحته في هذا الصدد ولماذا كان لصدى صيحته دوي أقوي في غير بلاد الانجليز

ولعلنا ندرك أثناء البحث والتحقيق وجهة نظره فى نقده نسق التعليم الذى كان مألوفا فى ذلك الحين والمؤثرات التى خضع إليها فى بحثه والعوامل التى أملت عليه أوجه اصلاحه فنتبين ما فى دعوته من حق ومن غير حق لنأخذ هذا الحق ونواجهه بنظام تعليمنا الحالي فاذا ألفينا بينهما خلفا بحثنا عن علة ذلك الخلف لاستئصالها وأوضحنا المنهج القويم لمسايرة ذلك الحق الصالح لتربية ذرارينا والملائم لحاجاتنا والمحقق لآمالنا فالرسالة إذن محاولة لاتعدو التحليل، والتعليل، والتطبيق

طريقة البحث

كان للمهنة أثر خاص فان مزاولتى مهنة التعليم والتربية كمدرس فى المدارس الاميرية منذ خمسة عشر عاما وتخصصي فى تدريس فن التربية بمدارس المعلمين الاولية منذ ثلاث سنوات وجدت فيها من تشجيع حضرات المفتشين ماحملني على قراءة جملة صالحة مما دون فى هذا الفن وحبب ذلك الي الاهتمام بموضوع فن التربية ودفعني للانكباب عليه وخيل الي اني سائر فى عملي بنجاح مطرد جعل الميل يتجه الي هذا الاختيار شيئا فشيئا حتى اشتد وصار رغبة فعزما وبدأنا فى قراءة ما أشير به إلينا مما دون فى تاريخ التربية لنقف على نشوء مذاهب التربية وتطورها وتدرجها وبعد أن تم لنا ذلك شرعنا فى تفهم رسالة سبنسر وتدبرها ثم حاولنا بحثها وتحليلها وقد كان ضروريا أن نقرأ قدرا مما كتبه الباحثون عن سبنسر وعن رسالته لنزن هذه الآراء المتباينة بميزان وجهة نظر سبنسر فيما ذهب إليه حتى نستطيع أن نكون عن رسالته رأيا خاصا بنا ولعل المصادر التى نوهنا عنها فى غير هذا المكان تشير الي القدر الذى اعتمدنا عليه فى البحث والتحقيق

فلما تم نضوج ما استوعبناه من الآراء شرعنا فى أن ننتزع من الحوادث الصادقة والاحكام الصحيحة مانؤيد به حججنا . ولما استقر بنا الامر الي ما اهتدينا إليه عمدنا الي

تدوينه في رسالتنا هذه ثم جعلناها اربعة أقسام افردنا كل واحد منها في كتاب خاص

وقد حاولنا في الكتاب الاول أن نبين كيف كان تدرج التربية في العصور المتقدمة الي عصر سبنسر على أساس الترتيب الذي بيناه في فهرس الكتاب الاول مكتفين بالاشارة الي تدرج الآراء التي كان لها مساس بتطور الاساليب والغايات حتى عصر سبنسر تاركين لتاريخ التربية بيان ذلك على الوجه الاكمل

وفي الكتاب الثاني أوضحنا نشأة سبنسر العامية لاظهار مالعصره من الاثر في تكوين نزعته وما لمواهبه من الاثر في تكوين ثقافته وما لثقافته من الاثر في تكوين مذهبه الفلسفي الي آخر ما فصلناه في فهرس الكتاب الثاني

وفي الكتاب الثالث تعرضنا الي بحث رسالة سبنسر في التربية وتحليلها لنبين كيف كتب رسالته وما وجهة نظره في استخفافه بثمرة الآداب واللغات القديمة . وأي المعارف أنفس في نظره . . الي آخر ما أوردناه في فهرس ذلك الكتاب

أما الكتاب الرابع وهو الأخير من رسالتنا فقد عقدنا فيه فصولا عن مكانة سبنسر بن المربين فكان لا بد لنا أن نوازن بينه وبين لفيف من أئمة التربية ثم عالجنا في هذه الفصول صيحة سبنسر وأثرها في الخطط العامية والتعليمية وختمنا الرسالة بكلمة وجهنا بها عناية المربين الي ما يتطلب نظام تعليمنا من اصلاح يتقضيه العصر الحاضر إذ يلوح لنا أنه قد حان الوقت ونحن في نهضتنا الحديثة الي تهيئة عقول النشء الحاضر وابناء الاجيال القادمة للحياة العملية المنتجة التي تدفعنا إليها سنن الرقي لنبرز في الذكاء المصري قوى الكشف عن أسرار الطبيعة والاختراعات المتنوعة وصحة الحكم على الاشياء وابتكار وسائل جديدة لانماء حياتنا الاقتصادية

غايتنا من البحث :

لا نكون مغالين اذا قلنا أن ارواء الشهوة العامية كان الغرض الخاص من هذا البحث

أما الغرض العام فان تتاح للمربين فرصة الوقوف على طرق العلاج الناجح من خلال بحثنا وتحقيقنا ومن ثم نرجو أن يكون لها الاثر الصالح أو بعضه في توجيه عناية المربين لتغيير هذه الحياة الخاملة التي نحياها الآن بحياة ملؤها النشاط والعمل والاقدام .حياة ترتكز

على قواعد علمية عملية يؤخذ بها الاحداث وتستند الي خطة قويمة تدعهم منذ نعومة أظفارهم يتعرفون كل ماحولهم بمساعي انفسهم ويكابدون الحوادث ويلمسون الاخطار بأيديهم ويعتمدون علي انفسهم فى تذليل الصعوبات ويخضعون للعقل وللعقل وحده فى مواجهة الحقائق

وعلي كل الاعتبارات التى قدمناها والتى لايسمح لنا المقام فى هذا التصدير بالتبسط فيها نرجح كثيرا أننا قد أردنا الخير العام من هذا الاختيار

لهذا استمد العون من الله سبحانه وتعالي أن يوفقني الي سديد الآراء وناضج الافكار فى تلك (المحاولة) مسترشدا بروح سبنسر العالية ومحتذيا حذوه فى نقده الجرىء وعلاجه البريء

علي أن الباحث خليق بالتشجيع والتنشيط لا لأنه وفق فى بحثه الي الحق بل لأنه أجهد نفسه وحاول البحث عن الحق فنحن نملك المحاولة والله وحده يملك التوفيق ويمنحه من يشاء

"والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا وان الله لمع المحسنين"

عبد الكريم أحمد العسكري

الاثنين ١١ شوال عام ١٣٤٦ ــ ٢٤ برمهات عام ١٦٤٤ ــ ٢ ابريل سنة ١٩٢٨

الكتاب الأول

تمهيد

الناس فى كافة العصور خاضعون فيما يختص بالتربية لنظام طبيعي يقوم على ما يأتي:—

أولا — أن الطفل قد يستفيد بطبيعته معلومات تساعده بعض المساعدة على صيانة نفسه الي درجة ما.

ثانيا — أن الذرية الرشيدة تتولي تعليم وتأديب الذرية القاصرة.

ثالثا — إن الذرية الرشيدة الاثر الفعال في تكييف الذرية القاصرة على صورة خاصة من الثقافة والتهذيب أما علة ذلك النظام فترجع الي :—

أولا — طبيعة الطفل وما ركب فيه من غرائز موروثة وأهمها غريزة (صيانة النفس) و غريزة (حفظ النوع)

ثانيا — ما يقع تحت نظر الطفل من مشاهدته حركات وأفعال وأعمال الذرية الرشيدة المحيطة به

ثالثا — أثر تلك الاعمال في نفوس الاطفال

وإذن فالتربية — فى مجموعها — حالة نشأت قديما فى كل جماعة من الجماعات — لا قبل أن يمكر الانسان فى جعلها فنا من الفنون فحسب — بل قبل أن يمكر الانسان في وضع أساليب خاصة بها وقبل أن يعين قواعد ثابتة لها وقبل أن يحدد غايات التربية بالضبط

ومن هنا لا يمكننا بحال من الاحوال أن نقول أنه أتى حين من الدهر — على جماعة ما حتى فى أقدم وأحط عصورها التاريخية — ظهرت فيه حركة سكون مطلق لم يكن فيها (معلم ولا متعلم)

وللتدليل على أن الطفل يتعلم بطبيعته معلومات تساعده على صيانة نفسه نشير الي تلك القوة التى يشتاق بها الي الغذاء الذي هو قوام حياته فيتحرك بفطرته الي اللبن ويلتمسه من الثدي الذى منبعه ثم يتدرج هذا الصغير فى تعرف كل ما يحيط به شيئا فشيئا آخذا فى معالجة

نواميس التوازن في جسمه فيحبو ثم يقوم على قدميه ليمشي فيخطو ويقع . ثم يعيد الكرة قائماً ثانية ويمشي وهكذا

وترى الطفل يدل على حاجاته ورغباته باشارته أولا ثم بصوته ثانيا ثم يأخذ شيئاً فشيئاً في محاكاة مايسمعه من الالفاظ فينطق بادىء بدىء بالفاظ مقطعة مبهمة ثم يدرك المسميات فيتعلم أسماءها وهكذا

ثم تحدث له من الحواس قوة تميز أعراض المادة فتتكون فيه القدرة على إدراك المحسات وبمرانة استخدام الحواس يتولد فيه الادراك العقلي فيصير قادرا مثلا على تخيل الامور وترسم في قوته الخيالية صور يتشوق اليها ويسعي للحصول عليها

على ان الطفل الذي كان الناس قديما يظنونه مختصر رجل ظهر لنا اليوم ـ بعد أن كشف علماء النفس عن طبائعه الخاصة وغرائزه الخاصة ـ مخلوقا آخر له مميزات خاصة واستعداد خاص ونواميس طبيعية خاصة يخضع إليها في أدوار نموه وارتقائه فمن اليوم الذي صاح فيه « روسو » صيحته أخذ الناس يهتمون بدرس هذا المخلوق بعد أن فطنوا إلى أهمية درس طبائعه

ومن الخطأ الظن بأن دور الطفولة لا أهمية له في تنشئة الفرد بعد أن أثبت علم طبائع الاطفال مالهذا الدور من الاهمية في تكوينه جسميا وخلقيا وعقليا ومن الحمق مقاومة طبائع الاطفال في دور طفولتهم أملا في تكييفهم على صورة الرجال قبل الادراك الذي يسمح لهم بأن يمثلوا دور الرجال

إن مجرد النظر إلي نظام نمو أعضاء الجسم في عهد الطفولة نموا خاضعا لنسب مختلفة ولمقادير متباينة يتضح لنا كيف يكون الطفل في هذا الدور ـ ونعني به دور الطفولة ـ خاضعا لنواميس طبيعيه خاصة

انظر الي الطفل حين يولد وكون نسبة بين اطوال اعضائه ثم قارن بين هذه النسب وبين نسبة اطوال هذه الاعضاء وهو في السنة الرابعة عشرة مثلا ترى كيف تتباين هذه النسب وكيف اذا كانت جميع الاعضاء تسير في النمو سيرا مطردا بنسبة واحدة لكانت صورة ذلك الطفل وهو في سن الرابعة عشرة صورة ليست مألوفة لنا ولا تتفق مع صورة الانسان الطبيعية

هذا الدليل الحي الذي يوضح لنا خضوع نمو الجسم في دور الطفولة لنواميس طبيعية خاصة يسهل علينا تصور خضوعه لنواميس خاصة في نمو حسه الخلقي وفى نمو ادراكه العقلي — ومن ثم كان ضروريا مساعدة هذه النواميس ومجاراتها حتى لا نعوق حركاتها وحتى لا تسير هذه الحركات فى غير اتجاهاتها فالحركة الطبيعية تسير فى أقل الجهات مقاومة وبذلك يأخذ الطفل طريقه في النمو والترقي جسما وخلقا وعقلا

ولسنا نقصد بالاعتبارات التى قدمناها أن نترك الطفل بتاتا دون عناية ومراقبة واشراف كلا — وإنما نقصد أن ننبه المربي إلي ضرورة مسايرة طبائع الاطفال وغرائزهم ليكون عمله فى هذا الدور قائما على أساس التلاؤم مع النواميس الطبيعية التى يخضع لها الطفل وعلى أساس مسايرتها في سبيل انمائه وترقيته جاعلا طبائع الطفل وغرائزه وسيلة صالحة لتعليمه وتهذيبه

فالطفل على الدوام من ساعة الي أخرى يستفيد بنفسه تلك المعلومات التى تساعد على حفظ النفس فتراه يتعلم كيف ينصب جسمه معتدلا وكيف يزن حركاته وكيف يتقي العثرات ويحذر التصادم وكيف يميز بين الشيء الصلب الذي يؤلمه لمسه والشيء الثابت الذي يستند عليه والشيء الضعيف الذى يهوى به وكيف يتعلم أن للابر وخزات وللنار لسعات وغير ذلك من المعلومات التى تساعده على دفع الضرر وتجنب المهالك فاذا شب انصرفت قواه فى العدو والتسلق والقفز وما الي غير ذلك من الالعاب ذات الحذق والاعمال اليدوية «١»

وقد ثبت بالبحث العلمي أن لدور الطفولة مميزات فبينا نرى الطفل فى الأربع سنين الأول قليل الانتقال مبعثر القوى غير منتظم الحركات مشتت الخيال سريع التجول ببصره فى كل شيء حوله لا يطيل التأمل فى شيء منها يأخذ هذا الشيء منك ثم يلقيه سريعا ويتناول ذاك ثم يحدق ببصره في تلك وهلم جرا — تبكيه أقل حيلولة بينه وبين حوائجه ويفرحه أقل عطف تبذله فى سبيل تأدية تلك الواجبات بينا نراه كذلك إذ نراه في الاربع سنين الثانية كثير الانتقال من مكان الي آخر مستجمعا لقواه فى تنظيم حركاته الشتى والعابه الكثيرة

---

(1) Education : Sepenc. P. 12

المتنوعة . يلقي نظره على كل ما حوله ولكنها نظرة مقرونة بشيء من التأمل والانتباه ليستقصي نبأها ويستطيع كنه حقيقتها . له قليل من الارادة تساعده على حصر ذهنه فى الشيء الذي يريد تأمله بنفسه وله خيال يثير فيه الاهتمام برغائبه وله حواس تساعده على كشف الحقائق بنفسه لكنها الحقائق الحسية إذ أن ادراكه المعنوى يكون الى هذا السن فى طريق التكوين

ولغريزة التقليد التى تظهر فى هذا السن الفضل الأكبر في تصوير المثل العليا لديه غير أن ضعف إرادته وعدم قدرته على ضبط نفسه يجعلانه غير قادر على فهم مصالح المجتمع فهو لا يعبأ بالتقاليد ولا يحفل بالمعتقدات السائدة لكنه ينقاد في كثير من حركاته وأفعاله إلي محاكاة النظراء ولحاستى السمع والابصار مجال عظيم في المحاكاة لأنهما ينقلان إليه أثر المحسات

وفى الاربع سنين الثالثة يسير الطفل في طريق نموه الجسماني ويخطو قليلا فى تفهم ما حوله ويشعر بذاتيته ويقوى على حفظ الاسماء بعد رؤية مسمياتها ومدلول الالفاظ بعد تفهم معانيها فيسهل عليه استظهارها لكنه لايزال بطيئا فى تفهم مابينها من ملابسة ومشاكلة وتصبح ألاعيبه اجتماعية الصبغة وتبدو عليه مظاهر الشعور فى صورة من الترقي فيصبح قادرا على قبول صور الاشياء كلها على اختلافها من محسات أو معقولات من غير مفارقة للصور التى قبلها ومن غير أن يعجز عن قبول مايرد أو يطرأ عليه من الصور بل يزداد بكل صورة قوة على مايرد عليه من الصور الأخرى «١»

فاذا ما أقبل على دور الشباب وكنا قد تمهدناه في دور الطفولة بما ينبغي دخل دور الشباب وهو مزود بكل ماهو في حاجة إليه وسرعان ماتبدو على الناشيء تغيرات فى هذا الوقت يكون لها الأثر الفعال فى تكييف حياته المقبلة

ثم يتقدم الناشيء تدريجا فى تفهم الحقائق وادراك مابينها من الاتفاقات أو التنافر والمشابهات أو التباين ثم يتأثر بعمل الوجدان الذي يثير فيه العواطف ويبعث فيه كوامن

«١» تهذيب الاخلاق لابن مسكويه « ٣ »

الشهوات و يستعين بالفكر على التفوق فى العلوم والمعارف وينساق بالارادة الى تحقيق رغائبه وأطماعه وقصارى القول يأخذ في ترتيب قواه وأفعاله الخاصة بنفسه الانسانية حتى تتعادل هذه القوى فيه فتصدر أفعاله كلها بحسب قوته المميزة منتظمة مرتبة وينتهي الي التدبير الذى يرتب الافعال والقوى بين الناس على أساس التلاؤم لما يحيط به . فافضل الناس من كان أقدر من غيره على أحكام افعاله الخاصة وفقا للمثل الصالح فى محيطه الذي يعيش فيه

ذكر صاحب كتاب البيداجوجيا في نشأة الطفل أن أوائل زمن الولادة يكون عديم الشعور والاحساس بما أحاط به من الاشياء والاشخاص ولكن بعد ستة أسابيع يتجه بصره الي الاشياء الساطعة اللامعة ويشرع الوجه في البشاشة والميل الي التبسم ثم بعد قليل تنحو الاذن منه نحو المسموعات ثم حاسة اللمس ثم حاستا الشم والذوق ولكن جميع المؤثرات تكون غير واضحة لديه فى هذه الحال

ولذلك ينبغي أن نعرض عليه الاشياء المختلفة الهيولي كالاجسام صغيرها وكبيرها والصورة كالالوان ومن المسموعات كالموسيقي والغناء والكلام ومن الملموسات خشنها وناعمها وهكذا المشمومات ويحسن أن نجاهره باسماء الاشياء عند عرضها على حواسه لتنطبع في حافظته شيئا فشيئا

وفى السنة الثانية من عمره يسمع دعاء من حوله باسمه فيشعر بالفرق بينه وبين الاشياء الخارجية وتتهيأ حافظته الي انطباع صور الالفاظ والكلام وتتربى فيه الصورات وتتدرب حواسه على قوة ادراك المحسوسات كما يقوى شعوره بنفسه وتنبزغ ارادته الدالة عليها حركاته وأعماله

وفى السنة الثالثة من عمره الي السادسة منه لاتزال القوة المخيلة والعقل والارادة آخذة في الزيادة شيئا فشيئا وتظهر لنا قوته المخيلة فى ألعابه وآلاتها حيث يمنحها تشخيصات حسب تخيله ويتبين لنا عقله من كلامه والارادة من تقليده لآخر ومن الميل الي العمل واللعب وفي هذا المقام ينبغي للمربي أن يلاحظ ويتبع ماسيأتى عند تعهده الطفل وأخذه بالتربية وذلك أن يطلب منه قليلا كما يمنعه قليلا متعهدا ميله الي العمل حتى يزيد ويقوى

وأن يعوده زمنا فزمنا علي الصواب فى التكلم وأن يأخذه بتربية الاخلاق الحسنة بواسطة تعويده حب من حوله من أشقائه وأقربائه ثم أصحابه ورفقائه فغيرهم من الناس شيئا فشيئا وعلي الشفقة بالحيوانات المأنوس لها وأن لا يعامله بالقساوة ولا الخشونة فتخمد حواسة وتهبط أمياله وتتكدر معيشته ولا يفزعه ويهدده فيقعد الدهر خائفا وجلا ولا يواجهه مقطب الوجه عبوسه فيستوحش منه ويتمني الفرار من مقابلته بل يأخذه بالحسني والتى هي أحسن كانه له صديق حميم ويلين له الخطاب مستجلبا أنسه وفرحه حتى يميل ويطمئن اليه ويفرح برؤياه ويثق به وبأعماله فيخفض اليه جناح الطاعة ويستحسن ما استحسن ويستقبح مااستقبح

ويلزم أن يضبط فيه القوة المخيلة بواسطة الحكايات والقصص الحميدة الموضوع السليمة عن الدنايا وأعظم مايتعهده به هو التعاليم الدينية وتعويده أعمالها بأن لا يصل بها الي حد الانجذاب أو التعصب

وحيث ان الطفل فى هذه الحال يميل بطبعه الي كثرة الحركة والتسلي فيلزم أخذه بتربية الآداب في الحركة والسكون وشغله بألعاب ذات قيمة تعود علي جسمه ونفسه بالنفع بأن تكون آلات الالعاب موضوعة قصدا لتمرين الجسم أو تثقيف العقل

وقد قسم زمن نشأة الطفل المدرسية من السنة السادسة فصاعدا الى ثلاث مراتب :ـ ففي المرتبة الاولى يكون الناشيء ليس إلا عينا مبصرة وأذنا صاغية بمعنى أن لهاتين الحاستين فيه السلطان الأعظم لقوة ادراكهما وكثرة شغفهما باستكشاف المؤثرات عليهما ولذلك ينبغى للمربي أن يأخذ النشء فى هذه المرتبة بشرح بعض الاشياء الظاهرية الطبيعية والصناعية . فالطبيعية كالاشجار والانهار والبحار والجبال وبعض خواص منها ثم الشمس والقمر والنجوم ومنافعها بحيث يكون التوضيح آخذا غايته من البساطة والسهولة فى التعبير والحد الضابط لذلك أن يعتبر المعلم نفسه طفلا كأحدهم يخاطبهم على قدر عقولهم

وأما الأشياء الصناعية فليقتصر منها فى هذه المرتبة على أهم الحاجيات الانسانية كأن يشرح لهم حكمة اتخاذنا المنازل والملابس وحرثنا الارض وزرعها وحصدها وأن كل ذلك من عمل الانسان فالمنازل يقيمها البناءون والملابس ينسجها النساجون ويخيطها

الخياطون والارض يحرثها الفلاحون الى غير ذلك

ويلزم أن لا يلقي عليهم ذلك اسئلة يكلفهم بالجواب عنها كأن يقول لهم لماذا اتخذنا الملابس فان الاطفال بمجرد سماعهم لذلك تضطرب افكارهم ويشعرون باحساس غير ارتياحي يدعوهم الى الملل بحكمة شعورهم بالعجز وهبوط احساسهم بذاتهم كما تقدم بل ينبغي أن ينتهز الفرصة لكل موضوع ويستخدمها حسب أغراضه حتى بذلك تنشرح صدورهم باستكشافهم الحكم بدون سابقية انتظار أو تفكر والقاعدة لذلك أن تجعل الاشياء نتائج لحكمها كما لا يخفى

وتربية البواعث الى العمل فيهم تكون بواسطة آلات لعبية وشغلهم بالكتابة والرسم وتعليمهم بعضا من الاعمال اليدوية ولضبط الادارة فيهم ينبغي أن نبعث فيما بينهم الائتلاف والمحبة وحسن معاملة بعضهم البعض

وفي المرتبة الثانية يقوي فكره وتشتغل مذكرته بتجديد كثير من التصورات التى هبطت بها الحافظة ولذلك يلزم أن نعرفه الارتباط بين الاشياء وما لها من المنافع وأن نلقي عليه دروس الاشياء مفصلة واضحة بحيث يكون ذلك كسرد حكايات مع عرض تلك الاشياء نفسها أو صورها أو وصفها لهم وصفا واضحا

وفي المرتبة الثالثة يقوي فكر الناشيء وعقله اكثر منهما في المرتبتين السابقتين بحيث يجد من نفسه قدرة ايقاع حكمه على الاشياء من جهة حسنها أو قبحها حقيقيها أو باطلها

ولذلك نراه كثير الشغف بمعرفة الأشياء والارتباط بينها ليوليها الحكم حسبما يراه فيستغرب شيئا ويضحك من آخر ويمنح شيئا تصديقه وآخر تكذيبه كل ذلك يصدر عنه حسب ما عرفته التجربة والاختبار

وحيث علمنا أن الناشيء في هذه المرتبة شغوف بايقاع حكمه على الأشياء يلزم أن لا نطلب منه الحكم على ما كان عنه غريبا منها مجهولة لديه أصوله وأسبابه كما لا يخفى أن الحكم على الشيء فرع عن تصوره «١»

كتاب البيداجوجيا ٥٥ ــ ٦٢

قلنا أن أميز ماتراه فى طبائع الاطفال في السنين الأولى من دور الطفولة ميلهم الي الحركة واللعب وحبهم الاستطلاع والتقليد

هذه الحركة التى تتصرف فيها قواهم والتى تساعد على تقوية أجسامهم وتدفعهم الي الجرى وراء كل شيء يستطيع المربى الخبير أن يوجهها الي ممارسة عمل نافع أو شغل يدوي مفيد دون أن يحس الاطفال باى قيد يشعرهم بملل أو ضجر وهذا اللعب الذى تلذ له الاطفال بطبائعهم يستطيع أن يستخدمه المربي فى تدريبهم على أعمال الحياة وتهيئتهم الوقوف على كنه ماحولهم باستخدام حواسهم وتمرين ملاحظاتهم

وغريزة حب الاستطلاع التى تدفع الاطفال الي التساؤل عن كل مايجهلون يستطيع المربى أن يستغلها فى افهامهم بعض الحقائق التى ترقيهم وتوسع مداركهم وغريزة التقليد التى تدفعهم الي محاكاة غيرهم من المحتكين بهم يستطيع المربي أن يستثمرها في تعويدهم الاعمال الصالحة فلا تقع عيونهم إلا على كل عمل جميل ولا تسمع آذانهم إلا كل قول حميد . حين يجعل المربى المثل الأعلى الذى يطل عليهم دواما والذين يندفعون لتقليده. مثلاصالحا وقدوة طيبة لهذا يلزم أن تكون معاشرة الاطفال فى هذه السن للنيف من ذوى الاخلاق الاجتماعية الفاضلة كما يلزم ابعادهم عن مخالطة الخدم وغيرهم من ذوى السلوك السيء مخافة أن يندفع الاطفال بغريزة حب التقليد الى محاكاتهم أو الي التأثر بأخلاقهم فينطبع فى نفوسهم عمل الشر وتتكون فيهم العادات السيئة فيسوء سلوكهم في حياتهم المقبلة حيث يتعذر اصلاح اعوجاجهم — وأما من الوجهة التعليمية فلا سبيل الي ارغام الاطفال على حصر اذهانهم في الدرس واثارة انتباههم إلا عن طريق تشويقهم بوسائل الايضاح التى تبهر ابصارهم وتولد السرور فى نفوسهم ومن ثم وضع علماء التربية نظاما مدرسيا حديثا لتعليم الاطفال فى السنين الاولي من دور طفولتهم وفقا لطبائع الاطفال وغرائزهم

وبديهي أن هذا النظام لايقصد منه ارهاق الطفل بالعلوم والمعارف وإنما يقصد به مجرد توجيه حواس الاطفال الي مايحيط بهم من مظاهر الطبيعة وسائر الموجودات من حيوان

ونبات وجماد لاستخدام حواسهم وتمرين ملاحظتهم وتعويدهم بعض العادات الشخصية المستحسنة وتزويدهم بالمعلومات التى تثير فى نفوسهم لذة البحث والسؤال لاستطلاع ماخفي عنهم على أن يكون أساس كل ذلك التلاطف مع الاطفال وقضاء رغباتهم وتلبية حاجتهم على أساس التلاؤم مع ميولهم واستعدادهم وطباعهم وغرائزهم ويعرف هذا النظام « بمدارس رياض الاطفال » Kinder Garten

ويقوم نظام هذه «الرياض» على أساس الباس المجردات العلمية فى هذه المدارس ثوب الزخرف والفضل في تثبيت دعائم هذا النظام يعودالي « فردريك ولهلم فروبل » «١» أما باستلترى فله فضل توجيه الآراء الي هذا النظام وفضل ابتكاره ومهما قلنافي اغراض هذه فليس لدينا مانسوقه أكثر مما قاله فروبل نفسه من أن الغايات التى ترمي اليها هذه الرياض هي رعاية الاحداث وتدبير شئونهم فى السنوات الأولي من أعمارهم وتأهيلهم للحياة المدرسية التى تأتي بعد والعمل على انماء قواهم الجسمية وتمرين حواسهم وايقاظ مداركهم واقدارهم على تعرف مظاهر الطبيعة حولهم ووقفهم على اسرار الاجتماع

«١» ذكر الاستاذ مصطفى امين فى كتابه تاريخ التربية صفحة ٣٤٥ أن فروبل لم يهتد الي تسمية مدرسته بهذا الاسم إلا بعد سنوات عدة من مبدأ تأسيسها ، وقد كان اهتداؤه الى ذلك بطريق الالهام بعد حيرة شديدة واجهاد فكر عظيم . ولقد قص صديقه وزميله «باروف» حكاية اهتدائه الى هذا الاسم فقال « مضت ازمان طويلة لم يوفق فيها فروبل الي اسم يرتضيه ويطمئن اليه ، حتى كنت أنا وهو وصديقنا مدندورف نتمشي جميعا بين الحقول والمزارع وكنا فى طريقنا الي بلاكنبرج ، ومدندورف يحدثني وأحدثه ، وهو لاه عنا لايصغي الي شيء من حديثنا ، ولقد لحظناه طول الطريق مفكرا يردد قوله : «آه لو أني أوفق الي اسم ملائم أدعو به معهدي » ولبثنا كذلك مدة طويلة حتى اقتربنا من المدينة ، وبينا نلحظه سابحا فى تصوراته غارقا في تأملاته ، اذا به قد وقف فجأة وثبت في مكانه كأنما سمر الى الارض وقد لمعت عيناه وصار لهما بريق شديد ، ثم صاح بين الجبال صيحة شديدة كان لها دوى عظيم وقال بأعلى صوته «لقداهتديت اليه. روضة الاطفال هذا هو الاسم الذي سأدعو به معهدي »

والتعاون على الاعمال وتوجيه نفوسهم الي النافع الصالح فى الحياة وتمكين رابطتهم بالله وغرس محبته فى قلوبهم . ولم يؤمن فروبل بثمرة هذه الرياض في تنشئة النشء إلا بعد أن درس ميول الاطفال وطبائعهم عن خبرة وتجربة فرأى أن ردهة اللعب فى هذه المدارس خير معين للمعلم على تهيئة الاطفال واعدادهم جسما وعقلا وخلقا للمدارس الابتدائية ولقد فطن فروبل الي اطواره الأولي وما كان يعانى من الآلام وتذكر أن نفسه تعلقت ببناء كنيسة راقه شكلها وهو طفل فجمع الخشب والطوب وانبرى للعمل ولكنه لم يلبث طويلا حتى فشل فضعفت ثقته فى نفسه لانه لم يجد مرشدا يتمشي معه في الميول ويساير رغبات فروبل الصغير وبدا له فيما بعد انصراف المعلمين عن مراقبة ميول الاطفال وما يترتب على هذا الاهمال من ضعف الرغبة وفتور الهمة وخمود الذكاء فتنعدم ثقة الطفل بنفسه فكان مابدا له من أهم عوامل اهتمامه بوضع نظام «رياض الاطفال»

وقصارى القول من اليوم الذي صاح فيه روسو صيحته فى كتابه « اميل » أخذت العناية تزداد والابحاث تكثر فى درس هذا المخلوق وتعني به « الطفل » وجاءت تجارب باستلتزى «١» وفروبل مؤيدة لهذا المخلوق من الطباع الخاصة والغرائز الخاصة ومشيرة اهتمام الناس بدرس هذه الطباع وهذه الغرائز لمسايرة طرق تفكيره وعقليته ووجدانه وارادته ومجاراته فى حركاته وألعابه وغرائزه مع توجيه هذه الميول الي ماينميه ويرقيه جسما وخلقا وعقلا . .

وأما أن التربية الرشيدة تقوم بتعليم التربية القاصرة فواضح كل الوضوح من أن أبناء المزارعين فى حداثة سنهم يتعلمون بالمشاهدة والمحاكاة والممارسة شيئا من الفلاحة والزراعة وعلف البهائم وحلبها وطرق الانتفاع بها . أوليست هذه المعارف تتضمن

«١» جاء ضمن التقارير التى كتبت عن تجارب باستلتزي « لقد أرانا باستلتزي القوى العظيمة الكامنة فى طبيعة الطفل وأرانا الطرق التى يجب أن تسلك لاستثارة هذه القوى وانمائها أن النجاح الباهر الذى احرزه مع تلاميذه على صغر اسنانهم واختلاف مداركهم ليدل دلالة واضحة على أن كل طفل له عمل في الحياة يضطلع به ويغنى فيه لو استطاع المعلم أن يوقظ مداركه ويستثير مواهبه على مقتضي القوانين الثابتة فى علم النفس.

قسما خاصا من أقسام المعرفة التي تعني بدراستها المعاهد العامية على وجه التفصيل ؟؟؟

كذلك نرى أبناء الملاحين سكان السواحل يتعلمون منذ بادىء نشأتهم شيئا من قيادة السفن الشراعية ويقوون على التمييز بين أنواع الاجواء .. أو ليست هذه المعلومات تدخل في حظيرة البرامج التي تعني المعاهد العامة بتعليمها على وجه التفصيل ؟؟؟

وهكذا شأن أبناء الجبليين في درايتهم بصيد الحيوان وقنص الوحوش وركوب الخيل وأعمال الفروسية وأساليب القتال وهذه كلها معلومات تدخل ضمن دائرة مواد الدراسة التي تقوم المعاهد العامية بشرحها وبيانها ..

وما قلناه في شأن أولاد المزارعين والملاحين والجبليين نقول نظيره في شأن أبناء الطوائف الأخري ..

وهكذا تهم نفس الناشيء بالموجودات ويستعين بالخلطاء والقرناء على فهم ما أشكل عليه منها ..

وأما قولنا أن للذرية الرشيدة الأثر الفعال في تكييف الذرية القاصرة فلا يحتاج الي تدليل للبراهين العدة المحسوسة التي قامت على ما لأعمال البيئة المحيطة بالاحداث من الأثر الكبير في نفوسهم من ناحية حبهم التقليد الذي كثيرا ما يدفعهم الي اتيان عمل من تلك الاعمال التي تجري أمامهم وبتكرار هذا العمل يصبح عادة وبمرور الايام يتحول خلقا (العادة طبع ثان) ومن هنا نفهم ما للذرية الرشيدة من الأثر في نفوس الذرية القاصرة لا من حيث ادراك المعرفة وحسب بل من ناحية التهذيب كذلك ..

على الاعتبارات التي اسلفناها والتي لا يسمح لنا المقام بالتبسط فيها نرى أن العناية بدرس طبائع الاطفال وعلم النفس أمر هام ومن ثم كان لسبنسر كل الحق فيما أشار به من ضرورة عناية الآباء - لا المعلمين وحدهم - بدرس طبائع الاطفال وعلم النفس

وسنعود الي تفصيل ذلك عند الكلام على أعمال الحياة الرئيسية وعلاقتها بترتيب قيم العلوم وفقا للخطة التي سلكها سبنسر في هذا الصدد ..

تدرج التربية من العصور الاولى الى عصر سبنسر

تمهيد

اذا استعرضنا لتاريخ التربية ألفيناه حافلا بكثير من الآراء والافكار المتشعبة والبحوث والمسائل المستفيضة والنظريات والمذاهب الشتى فاذا حاولنا رد ذلك الي أصوله وجدنا أن نظم التربية في جملتها ظلت تتبع حالة الحياة الاجتماعية والمعتقدات السائدة الي حد ما وظلت تساير المثل العليا التى تطل علي الافراد والجماعات والامم مسايرة الى درجة ما …

واذا تتبعنا تاريخ الانسان وجدنا مثله العليا سارت جنبا الي جنب مع رقيه العقلي وشعوره الدينى ومن ثم سارت نظم التربية فى سبيل التحول والتدرج والترقي وفقا لناموس تطور الحياة الانسانية نفسها ورقيها من حياة الهمجية الي حياة القبيلة الى حياة الامة الساذجة الى حياة المدنيات المتعاقبة . فبينا نرى المثل الاعلي الذى أطل على العصور الاولى لم يكن سوي انعكاس لكفايات الانسان وصورة من آماله فى كسب العيش اذ نرى أن المثل الاعلى الذى أطل على سبنسر فى رسالته صورة من العيشة الممتعة الراضية فالتربية الكاملة فى نظره هي التى تؤهل الفرد للاستمتاع بكافة نواحي العيشة الرغدة السعيدة وتمكنه من الانتفاع بكل ما جادت به الطبيعة من نعيم ومنفعة (١)

من هذا الفارق الذى أوردناه بين المثل الاعلي فى العصور الاولي وبين المثل الاعلى الذى قام فى ذهن سبنسر يتضح لنا صحة ما ذكره سبنسر من أن هناك علاقة ظاهرة بين نظم التربية المتعاقبة وبين ما يعاصرها من النظم الاجتماعية اذ أن هذه النظم وتلك وليدة التفكير الانساني أو منتوج العقل البشرى (٢) .

والواقع أن علماء التربية تجشمت كثيرا من المشاق فى تصوير الاوضاع ورسم الخطط

1 Education ; Spenc. 7 — 2 Education : Spenc. 50:

وتقرير المناهج وسن النظم وتحديد الغايات وبجهودهم نشأت الاساليب وتدرجت المذاهب وتطورت الغايات ومع ذلك فلم يقم مذهب منفصل تمام الانفصال عن غيره مما تقدمه حين ارتأى الباحث قصور المذهب السابق عن اعداد النشء للحياة الجديدة المرغوب فيها أو بعبارة أوضح أخذ كل باحث ينقد آراء غيره من المتقدمين فى التربية ويبين ما فيها من قصور يعجزها عن تأهيل النشء لمسايرته مثلا أعلى ويبعدها عن تحقيقها غاية أرقي ومطلبا اسمى فمذاهب التربية ـ فى مجموعها ـ وليدة جهود شتى بذلت فى أوقات مختلفة وقام بتحقيقها عدد لا يستهان به من أقطاب العلماء والباحثين وليس من الانصاف أن ينسب لأحدهم فضل الابتكار البحت مهما اصطبغ مذهبه بالروح الجديدة البحتة وانما للجميع فضل البحث والدرس والتحقيق والتهذيب والابداع ...

على أنه لا يمكننا فى هذه الرسالة أن نفصل ما اهتدى اليه العلماء في مختلف العصور من الاساليب والمناهج والغايات فتاريخ التربية كفيل بايضاح ذلك لكن ذلك لا يمنعنا من أن نحقق ناحية واحدة فى هذا الصدد فاعتزمنا أن نقتفي أثر خطوات التربية ونستقرىء خواصها في أطوارها المختلفة لبيان العلاقة بين الحوادث الاجتماعية والسياسية والدينية وبين ماعاصرها من نظم التربية وغاياتها وما كان لهذه العلاقة من الأثر في تدرج المذاهب وما اعتور هذا التدرج من التأخر أو التقدم وفقا لتلك المؤثرات ثم ما كان لنظم التربية وتغيير اتجاه سير الافكار من الأثر فى الحياة العامة فأن هذه النظم كما تأثرت بالحياة الاجتماعية والمعتقدات السائدة فانها كذلك أثرت في تغيير تلك الحياة وهاتيك المعتقدات فهي كالعامل المشترك تتأثر بروح العصر وتؤثر في هذه الروح وفاقا لجهود الباحثين والمحققين أى أن أساليب التربية تحمل بين طياتها عوامل التغيير والتجديد ....

١ ـ التربية الفطرية

كان الباعث للانسان فى أول الأمر على طلب المعرفة يرجع الي مجرد استخدام تلك المعرفة فى مزاولة عمل من أعمال الكسب للحصول على القوت واذن فالاحداث كانوا يحصلون قسطا من المعرفة بفضل تدخلهم في الحياة العملية للأسرة وللجماعة التى يعيشون فيها ولذلك كانت تزداد هذه المعرفة كلما كثر اختلاط الاحداث بالرجال المجربين

ذوى الدراية والخبرة والمعرفة وكان الاحداث يعتمدون في تحصيل القليل من تلك المعرفة على المشاهدات والتلقين المجرد ثم التقليد فالممارسة ..

أما التأديب ونعني به التهذيب فقد كانوا يعولون فى تحقيقه على القدوة الصالحة والانطلاق فى ميدان التمرين والتجارب التى تهيء الجسم والعقل للجهاد فى سبيل الحياة .....

وبديهي أن هذه التربية الفطرية كانت تتمشي مع الحياة الساذجة التى فيها كان يعيش الناس في ذلك الحين قبل أن تنفتح عقولهم الي دراسة الظواهر الطبيعية المحيطة بهم وقبل أن يحاول الناس فهم اسباب تلك الظواهر وما أودع فيها من قوي ومزايا . . . .

ومن ثم يتضح أن هذه المعرفة وهذا التهذيب لم يقوما في بادىء الأمر على أساس أصول خاصة أو أساليب معينة كالتى رسمها علماء التربية فيما بعد لمن يقومون بصناعة التعليم اذ كانت المعرفة نتيجة المشاهدة والتجربة والممارسة وكانت عملية التعليم والتهذيب قائمة على أساس « التلقين المجرد » و « المحاكاة » .

والذي سهل على الذرية الرشيدة مهمة القيام بتعليم الذرية القاصرة انما هو . استعداد الطفل من جهة وحاجة الفرد الي الارتزاق من جهة أخرى !

هذة صورة مصغرة للحالة العامية والتعليمية التى كان عليها الانسان فى عصوره الأولي فلما اهتدي الانسان الي وسائل تحصيل قوته وضمن سلامة نفسه وجد من الوقت فراغا دفعه الي التفكير فى كل ما حوله من الظواهر الطبيعية فحاول الدرس والنظر وبدأ يتدرج في تفهم أسرار الكون وما يحيط به من المبهمات والمخبآت وفي تعليل الظواهر الطبيعية تعليلا يتفق مع منازعه وتجاربه فحاول ربط المسببات باسبابها وارجاع العلل الي معلولاتها فنشأت عن ذلك حركة فكريه كانت نواة صالحه لظهور العلوم والمعارف

ثم أخذ يحتال على أعداد حاجاته ومطالبه في الحياة وكان كلما أخذت تلك المطالب في الاتساع وأخذت هاتيك الرغبات فى الازدياد والتضخم شرع يعمل

الفكر وبجهد القريحة ويصرف قواه العقلية فى التفنن لارضاء مطامعه في الحياة .

٢ الغرض الفردى

شعرت كل أمة سارت في سبيل التقدم بضرورة العناية بتربية الفرد اذ أدركت أن الفرد يكون حجرا في بناء الأمة وأدركت أن عمل الفرد له أثر خاص في عمل الجماعة فتولدت عن هذا الشعور رغبة فى تربية الافراد لا لصلاح الفرد فى ذاته فحسب بل لما فى ذلك الاصلاح من الأثر الطيب فى حياة الجماعة التى يعيش فيها . فكان لا بد للأمم من التفكير فى وسائل أعداد الافراد وتهيئتهم الي ساحة ذلك العمل لتحقيق الغاية التى كانوا ينشدونها فكانت « التربيه » لا على المعني الذى تقدم وصفه في العصور الأولي تلك التربية التى سيق اليها الناس بوحي من فطرتهم وبدافع من حاجتهم الي الارتزاق ولكنها تربية اخرى رائدها اعداد الفرد لعمل خاص وأخذه بعادات وأخلاق خاصة وغايتها تحقيق ما تنشده الجماعة من الآمال فى سبيل الارتقاء والرخاء فظهرت ضروب شتى للتربية يتلاءم كل ضرب منها مع استعداد الأمة وحاجاتها وميولها ونزعاتها فكان لكل أمة وجهة نظر خاص في التربية ولكل تربية أسلوب خاص لتحقيق غايتها الخاصة (١)

ولقد كان السفسطائيون «٢» يعتمدون كل الاعتماد على تأييد المذهب الفردى الذى يدعو الي ترقية الفرد واستقلاله وحمايته من تدخل الحكومه فى شئونه فنشأ عن هذا الشعور ميل الي أضافة غاية جديدة غير غاية الحصول على القوت وهى غاية ادراك المعرفة لترقى الفرد في ذاته ورفع مستواه

---

١ ـ راجع تاريخ التربية

٢ ـ جماعة من الفلاسفة جاهروا بأن من الخير للانسان أن ينصرف عن المباحث الفلسفية التى لا علاقة لها بنفع الانسان الي المباحث التى تؤدى الى نفع الفرد فظن هؤلاء الدعاة أن المنفعة هي كل ما يجب على الانسان أن يسعي لتحقيقه منكرين الحقائق بتاتا أو متشككين فيها ولذا أخذوا ينشرون مبدأ القدرة على اقناع الخصم فليس عندهم (حق) أو (باطل) غير مجرد الاعتقاد الشخصي في صحته أو بطلانه فأخذوا فى بث تعاليمهم واتخذوا طريقة (الالقاء والخطابة) أسلوبا لنشر دعايتهم

أما لأسلوب الذى اتخذ في ذلك الحين فقد كان أسلوب «القاء» أو «خطابة» وهى خطة لا تعصم الباحث والمستمع من خطأ التقدير..

٣ - طريقة الحوار (توليد المعانى)

كان لأسلوب السفسطائيين فضل في تمهيد السبيل لتغيير نظم التربية الساذجة العتيقة واستبدالها بالاساليب القديمة أساليب أخرى اكثر صلاحا ونفعا فقد ظهر سقراط ووقف زعيم حركة المعارضه لغرض السفسطائيين من التربية لكنه لم يكتف بهدم القديم اذ رأى أن يثبت أمرا خليقا بالاثبات فكان يبحث عن منفعة محققة تلائم الحق واذ كان يعتقد أن هناك حقا يحاول البحث عنه. وأن هذا الحق مستقر في نفوسنا وأن هناك غشاوات مختلفة مصدرها كل الظروف المحيطة بالانسانية وهذه تحجب النفس عن الحقائق المستقرة فيها وإذا فلابد من تمزيق الغشاوات وكشف هذه الحجب الكثيفة ولا يتم ذلك الا بالحوار فهو وحده الذي يزيل الحجاب الحائل بين النفس وما فيها من الحقائق حتى كان يقول عن نفسه انه مولد للعقول كما كانت أمة قابلة تولد النساء...

وبما أن النفوس حبلى بالحقائق فوظيفة الحوار هى توليدهذه النفوس ومن ثم عرفت طريقة الاسئلة والاجوبة التى وضعها سقراط باسم توليد الحوار أو توليد المعاني.

وشتان بين طريقة الخطابة والالقاء وطريقه الحوار فبينما الخطيب يستطيع أن يثبت خطابات دون تحقيق ما لها من الصلة وبينما البلاغه الخطابيه تستطيع أن تلهي الخطيب عن كثير من الحقائق وأن تلهي المستمع عن ادراك المغالطات والشعوذة فأن طريقة التحاور تعصم الباحث والمستمع من هذا لان التحاور ينتقل من نقطة إلي أخري فكلما أثبت المحاور صحتها وأقره محاوره على صحة دعواه انتقل الى النقطة التالية فالخطيب

فكانوا يذهبون مذهب الشك فى كل شيء ولما وصلوا من مذهب الشك الي ذروته أصابهم مرض التفكير على صورة تقتتل عندهم فيها الآراء وتتهادم ثم تظل أفكارهم مع ذلك تقصها في دقة وتفصيل يصعب عليك بعدها أن ترى لمن تكون الغلبة وقد تضطر آخر الامر للتسليم بان غلبة له تكون وبأن الحياة ستظل مهترئة لهذه الافكار والاراء

يسترسل في ابقائه فى حين أن المحاور ويلقي عليك سؤالا ويسمع جوابا ثم يتنافس معك فى موضوع السؤال ويعترض عليك في مضمون الجواب ثم يتنقل من نقطة إلي أخرى بغاية الهدو والدقة والامعان..

يلوح لنا أن سقراط لم يبتكر هذه الطريقة الحوارية الا رغبة منه فى التقصي فى البحث والتعمق فى التحليل لادحاض آراء خصومه السفسطائيين فالطريقة السقراطية أصل ولها صورة ...

أما أصلها فهو التحليل والمقابلة بين الاشياء المختلفة ليصل منها الي نتائج الاشياء فاذا وصل الي حكم من الاحكام حلله الي القضايا التى يقوم عليها ثم حلل هذه الاجزاء إلي الاجزاء التى يتألف منها وأذا فرغ من هذه العملية انتهى الي عملية أخرى وهي الموازنة من هذه القضايا المختلفة ...

أما الصعوبة فهي الحوار بين اثنين أو أكثر ..

فالطريق الذى سلكه سقراط في ابحاثه هو بعينه الطريق الذي سلك في وضع العلوم الطبيعية الحديثة فقد كان سقراط أول من وجه فكره إلي البحث فى تحديد المعانى العامة والخاصة للألفاظ عند التكلم بها ولقد كان موضوع البحث لبيان معاني الكلمات فى عبارات مختلفة وبالموازنة والتقابل يتعين المفهوم الذي وضع اللفظ للدلالة عليه (١) .

على أن مجهود سقراط فى التربية لم يكن مقصورا على ابتكار أسلوب الحوار بل أدخل على الغاية من التربية غاية جديدة هي طلب العلم لذاته فالعلم في نظره أساس الفضيلة بل لم يقتصر سقراط على اثبات الرابطه بين العلم والفضيلة وانما ذهب الي أبعد من ذلك فبين أن العلم الصحيح ميسور لكل انسان ورأى أن خير الطرق لتربية العقل الانساني ان يعلم النشء طرق التفكير لاستنباط الحقائق على أساس فحصها بالجدل والحوار وأثيرت العنايه بالمسألة الخلقيه فتولد شعور جديد يرمي الي سياسة ترقية الفرد ليتمتع بحرية الفكر والعمل فبعد ان كان التقليد فى العصور الأولي غاية ما تصبو اليه رغبة العامل سيقت الخواطر الي حب استطلاع الحقائق وبعد أن كانت التقاليد والعادات لها قسط كبير

(١) علم المنطق الحديث ٦٩

في تدبير شئون المجتمع الانساني قبل ذلك صار تدبيرها بعد ذلك مؤسسا على شيء من الأصول والمبادىء الديمقراطية غير أن روحا جديدة تفشت بعد ذلك بسبب ظهور افلاطون وأثر مذاهبه وآرائه والواقع أن افلاطون كانت له مبادىء وآراء في التربية ترجع الي نشأته وأسرته ونزعته فهو ارستقراطي المولد وكانت لارستقراطيته آثار ظاهرة في مذاهبه وآرائه فقد ظن أن الحقائق العامة ليست ميسورة إلا للذين وهب لهم الله كفاءة ممتازة وخصهم بحاسة سادسة هي حاسة إدراك العلم الصحيح زاعما أن المعلومات لا تصل الي النفوس عن طريق المشاهدة والاستنباط وإنما تجيء عن طريق الالهام والفيض على أصحابها فيضا وقد دفعه هذا الشعور الي تعيين طبقة خاصة من الافراد لدرس العلوم العالية على اعتبار أن تلك العلوم حبس على أمثال هؤلاء المتازين الذين منحتهم الطبيعة قسطا وافرا من الذكاء يؤهلهم الي ادراك ثمرات العلوم العالية ومن ثم رأى أن يكون رجال الحكم والسياسة من الحكماء والفلاسفه الذين وفقوا في البحث والتحقيق العلمي ونجحوا في دراستهم العالية نجاحا محسوسا وأوتوا من الحكمة شيئا كثيرا. على أن أفلاطون نفسه أدرك آخر الامر اسرافه في مراميه واغراقه في تصوراته فعدل عن رأيه الأول بعد أن ظهر له بالتجربة استحالة تحقيق تلك الآراء عمليا[١] وقد كانت لهذه الآرار آثار ظاهرة في حرمان طبقة العمال والصناع قسطا وافرا من التربية غير أنه أثار اهتمام العالم بضرورة تهذيب النفس الانسانيه لاصلاح المجتمع فجعل الغاية من التربيه تزويد الروح والجسم بكل ما يمكن من الجمال والكمال وأذن أصبحت للتربيه مهمه أخرى فوق ما كان لها فصارت الغاية من الحياة خدمة المجتمع البشرى لتتوافر سعادة الافراد جاعلا العلم الصحيح

---

(١) مما ألفه افلاطون كتابين أحدهما كتاب الجمهورية والآخر كتاب القوانين وبينهما فرق وهو أن الأول كتب في أول حياة الفيلسوف والثاني كتب في آخر حياته سنة ٣٤٧ ق م. وهذا الفرق الزمنى بين الكتابين أوجد فرقا في الموضوع فالاول متطرف والثانى معتدل الأول يندفع فيه الفيلسوف الي الخيال فهو لا يعتدل ولا يميل الى تلطيف النظريات والثاني يلطف فيه من نظرياته متأثرا بعامل الشيخوخة وما تركته التجارب في نفسه من الشك والاعتدال . . .

وسيلة تتحقق بها هذه الغايه باحشا ماللنفس من القوي التي عنها تصدر الاعمال ...

فبدأت الغايه من التربيه تتجه الى حفظ الجنس وتقدمه وترمي الي صقل الفردوترقية جماعته على اعتبار أن حياة الفرد جزءا من حياة جماعته وعلى اعتبار أن الجماعة صورة تحوى مجموع صور أفرادها فالتربية هي التى تطبع فى ذهن الفرد صورة تحقق الخير للفرد وللجماعة معا ولعل « المثل العليا » التى قامت فى ذهن افلاطون توضح لنا قيام التربية فى ذلك الحين على أسس من الأساليب النظرية البحتة في تقرير الخير العام ...

نظرية المثل هذه هي أساس الفلسفة الافلاطونية ومن استطاع فهمها فقد فهم فلسفة أفلاطون وقد أورد هذه النظرية فى الجزء السابع من كتابه الجمهورية حيث قال « تصور ياعزيزى جلوكون حالة الطبيعة البشرية بالنسبة للمعرفة والجهل كما سأرمزه لك بكهف عميق يدخل النور إليه من فتحة مستطيلة بطول ذلك الكهف وتمثل أناسا مقيدين فيه منذ الطفولة بكيفية لا يستطيعون معها التحرك أو الالتفات الي الوراء بل يبصرون فقط ما يكون أمامهم ووراءهم نار متقدة فالأشياء التى تمر وراء أولئك الأسرى وأجبر على الالتفات خلفه ألا تخطف بصره تلك النار فلا يميز فى باديء الأمر الاشياء التى لم يرى إلا ظلالها فماذا يكون جوابه فى تلك البرهة لمن يقول له أن مارآه سابقا ليس إلا ظلا للشيء الحقيقي الذى يراه الآن واذا اقتيدخارج الكهف الي الفضاء حيث يسطع نور الشمس وحيث تمر أمامه حقائق الأشياء وليس أشباحها ألا يقتضي له زمن طويل ليميز بين الحقيقة والخيال ويدرك كنه الشيء ويعلم أن النور يعكس الظلال ...

هكذا حال الانسان من يوم ولادته يتدرج فى الرقي العقلي وكذلك المثال ليس مجرد إدراك عقلى بل هو حقيقة واقعية مطلقة ومستقلة عن الأشياء المتمثلة لنا وهو الصورة التى تحتذى الأشياء أشكالها منها و يتصورها العقل كذلك ..

فالدائرة مثلا توجد بذاتها قبل أن ترسم فى الحيز وقبل أن يضع المهندس لها تعريفا أو حدا كذلك حال كل الطبائع الحسية والكائنات الحية . والصفات والعلاقات الأدبية فلكل منها مثال مشخص في العالم العقلى سابق لما هو مشخص في العالم المادى »

ولعل سبب تغيير سير اتجاه الافكار ما قال به افلاطون فيما يتعلق بالعلم وكيف نصل الي الحقائق وما قيمة الحقائق التى نصل إليها وفيما يتعلق بالعلوم أى بالطبيعة وما وراء الطبيعة والعلاقه بين العالم ومنشئه وبين العالم بعضه ببعض وفيما يتعلق بالاخلاق والسياسة .... فكان هذا سببا فى انعاش الغرض الاجتماعي من التربية

أما فيما يتعلق بالعلم فقد اكتفى بأن هناك حقائق وإن هذه الحقائق لا تقبل تغييرا أو زوالا وحاول أن يثبت أن العلم انما هو الوصول الي هذه الحقائق ومعنى هذا أن موضوع العلم في نظره لايفنى ولا يتغير ...

وقد ظن أن هناك حقائق ولكنها غير مدركة بالحس فهي لاتذاق ولاتشم ولاترى ولا تسمع فاذا لم تكن محسوسة فهى ليست موجودة فى العالم الخارجي وإذن فهي حقائق معنوية موجودة فى عالم معنوى . هذه الحقائق يشعر بها العقل الانسانى اذا وجد واذا لم يوجد فهي موجودة بالرغم من ذلك وهي حقائق معنوية ولا توجد حقائق مادية فى العالم الحقيقى في فلسفته ليس هو العالم الذى نعيش فيه انما عالمنا هذا هو صورة لعالم آخر معنوي فكل شيء خارجي هو صورة مشوهة لفكرة موجودة فى ذلك العالم المعنوى والعلم بهذه الحقائق يقين لايقبل الشك ولا يقبل الظن ...

ثم هناك الوجود الخارجي هذا الوجود لاقيمة له فى نفسه ووجوده نتيجة لاتصاله بهذا الوجود المعنوى أعني أن هذه الحقائق التى نحسها ونشهدها بينها وبين العالم المعنوى الخالد اتصال ...

إذن هناك علمان علم مصدره الحس وموضوعه ذلك الوجود الخارجي. وهذا لا يسميه افلاطون علما بل يسميه ظنا لأن هذا الوجود الخارجي ليس ثابت . وعلم مصدره العقل وموضوعه تلك الحقائق الخالدة وهذا الذي يستحق أن يسمى علما لأن هذه الحقائق لاتقبل شكا أو تغيرا ...

هذه الحقائق هي التى تسمي بالمثل الافلاطونية أو الكليات الأولي وهي تنتهي الي حقيقة الخير وهي عند افلاطون بمثابة الاله عند المتدينين . . .

وأما النفس الانسانية فهي في نظره عند ماتسكن الجسم الانسانى تتأثر بثلاثة أشياء

(١) بجوهرها الخاص الذى هو نور بطبيعته وعلم بطبيعته واطلاع بطبيعته وهـذا هـو العقل ...

(٢) بما يسمونه بالنفس الغضبية وهي كل ما من شأنه الدفاع عن الحياة ...

(٣) بالحواس الدنيئة وهي مايسمونه بالنفس الشهوية ...

وهو يشبه نفس الانسان بالعربة يقودها جـوادان يسوقهـا سائق وهـو العقـل والجوادان أحدهما يمثل العواطف الشريفة كالغضب والكـرم والثاني يمثل العواطـف غير الشريفة كالأكـل والشرب ...

إذن للنفس ثلاثة قوى القوة العاقلة ومقرها الرأس والقوة الغضبية ومقرها القلب والقوة الشهوية ومقرها البطن ...

أما مذهبه فى الاخلاق فيبني افلاطون مذهبه فى الاخلاق على نظريته السابقة في النفس فالجسم الانساني متأثر بهذه العناصر الثلاثة أما عنصر الشهوة فهو الذى يوجد الجسم وهو محتفظ بوجوده بواسطة القوة الغضبية وهذا كله يديره ويشرف على تدبيره العقل ..

هذه الأشياء الثلاثة يجب أن يوجد بينها توازن فاذا تغلبت النفس الشهوية كان الانسان من أحط الموجودات واذا تغلبت النفس الغضبية واصبح الانسان كله عنف وشدة فهو أرقي منه فى الحالة الأولي ولـكنه منحط أيضا واذا تغلبت النفس العاقله فهو أرقي طبقات الانسان ولـكن ذلك غير مقدور لعامـة الناس – فالمثل الأعلى عنـد افلاطون هو أن تتوازن هذه القوى الثلاثة فتؤدى كل قوة عملها بالقدر المطلوب فيقوم العقل بالتدبير وتقوم القوة الغضبية بالدفاع وتقوم القوة الشهوية بحاجات الجسم المادية فاذا وجد هذا التوازن فقد وجد المزاج الذى يسعي اليه افلاطون وهو الذى يسميه بالاعتدال

ولـكل قوة من قوى النفس فضيلة من الفضائل ففضيلة النفس العاقلة الحـكمة وفضيلة النفس الغضبية الشجاعة وفضيلة النفس الشهوية الاعتدال .

واتفق افلاطون مـع سقراط فى مزج الفضيلة بالمعرفة غير أن الفضيلة تـكون في معرفة « الخير » أي في التشبه بالله ولما كان الله هو الوحده المرتبة والمنظمة لجـواهر الاشياء فالتشبه به هو تنظيم قوى النفس المختلفة وترقيتها الي ذروة الـكمال ويرى أن

السعادة والفضيلة لا ينفصلان ـ ويرى أن الافضل للانسان أن يتحمل الظلم ولا يرتكبه ولا يجب مقابلة الظلم بمثله ويجب على المجرم أن يسعي في التكفير عن ذنبه ولا يهرب منه والرجل الفاضل يحب الخير بجميع مظاهره ...

وهو يرى أن الانسان ليس شريرا بطبعه وهو أن ارتكب خطأ فليس ذلك عن عمد منه ..

وهو يرى أن السياسة تطبيق عملي للاخلاق ويرى أن المدينة كائن حي كالفرد فهي تتميز بكل مايتميز به الفرد من الصفات فكما أن الفرد له ثلاثة قوى يتأثر بها فيجب أن تتأثر المدينة بقوة عاقلة وقوة غضبية وقوة شهوية وعلى ذلك قسم طبقات السكان الي ثلاثة أقسام قسم يمثل الطبقة الشهوية وهي طبقة الزراع وكل الناس للذين يقدمون المدينة حاجاتها المادية والقسم الثانى يمثل القوة الغضبية وهي طبقة الجيش التى تتولي الدفاع عن المدينة والقسم الثالث يمثل القوة العاقلة وهي التى تدير شئون المدينة ..

ليس هذا التقسيم نوعا من العبث ولكنه صحيح الى حد ما فاذا نظرنا الي كل طبقة وجدنا هناك اتصالا حقيقيا بين كل طبقة وبين العمل الذى فرضه عليها افلاطون فطبقة الزراع والصناع هي التى تقدم المأكل والملبس أي هي التى تقدم الشهوات المادية المدينة وطبقة الجيش التى عملها الدفاع عن المدينة لولا أن فى الجندى عاطفة الشرف والذود عنه والغضب له التى تكون فى نفسه القوة الغضبية لما استطاع أن يدافع عن المدينة فهم حقيقة يمثلون القوة الغضبية فى الفرد فاذا انتقلنا الي طبقة الحكام وجدنا أن تدبير الدولة ليس غضبا أو شهوة وإنما هو تفكير وترو وبحث واستقراء وكل هذه الاشياء هي من خصال العقل فالذين يقومون بتدبير أمور الدولة يعملون بعقولهم وإذن القوة التى تدير الدولة هي مجموعة القوى العقلية

وكما أن التوازن بين هذه القوى ضرورى ليصل الفرد الي المثل الأعلى فى الاخلاق وهو الاعتدال الخلقى فالتوازن ضروري أيضا بين هذه القوى فى المدينة لتستطيع أن تصل المدينة الي المثل الأعلى في السياسة وهو الاعتدال السياسي

وقد عني بهذه النظرية الفلاسفة السياسيون والاجتماعيون في هذا العصر والفرق

بينهم وبين افلاطون انما هو فرق لفظي فقط فافلاطون يذكر قوة شهوية وقوة غضبية وقوة عقلية وهم يذكرون الطبقات الاجتماعية وقد أراد زعماء الثورة الفرنساوية بعد انهيار النظم القديمة أن يقيموا نظما جديدة ويجعلوا حكام الدولة من العلماء وفقا لرأى افلاطون ...

وكان فلاسفة القرن التاسع عشر «كسان سيمون» «واوجست كنت» يفكرون في المنفعة الاجتماعية وكانوا يفكرون في التوفيق بين العلم والفن وأن الحياة الاجتماعية تقوم على العامل والعالم أما فكرة افلاطون فكانت أقرب في الفضيلة والمثل الأعلى الخلقي منها الي المنفعة المادية والفلاسفة المتأخرون يتفقون مع افلاطون في أن كل وجود اجتماعي لا يقوم على الافراد بل على التضامن ...

لم يصل افلاطون الي هذا الحد من قوة الفكر وحده بل وصل الى اشياء مدهشة فقد فكر في المساواة بين الرجل والمرأة هذه الفكرة القائمة في أوربا في الوقت الحاضر وصل افلاطون الي أن يقرر أنه ليس هناك فرق بين الرجل والمرأة من وجهة طبيعتهما واذن لا يجب أن يكون هناك فرق لا في الحقوق ولا في الواجبات أى أن تتمتع المرأة بما يتمتع به الرجل من الحقوق وتؤدي ما يؤديه الرجل من الواجبات وكانت هذه الفكرة قد وجدت في البلاد اليونانية في أواخر القرن الخامس ولكن (ارستوفان) الشاعر الأثيني الكوميدي هزأ من هذه الفكرة في احدى رواياته التي سماها « برلمان النساء »

لا يكفي أن نقول أن التوازن هو الذي تقوم عليه الدولة بل يجب أن نعرف الاشياء التي تمكن الدولة من ايجاد هذا التوازن هذه الأشياء هي الأخلاق وأول هذه الاخلاق وأكثرها حظا من عناية افلاطون هي التربية فقد وضع لها قواعد مختلفة كان يرى في هذه القواعد طريق الوصول للتربية الاخلاقية التي يقوم عليها التوازن السياسي

كان يرى أن أهم ما يحول دون اتفاق فردين انما هو التنازع على المنفعة فلولا أن هناك منفعة يتنازع عليها الناس لما وجد بينهم خلاف أو خصام ...

لكنه يرى كذلك أن ليس التنازع في المنفعة هو كل ما يحول دون الوصول الي الخلق السياسي الافلاطوني بل هناك خصال أخرى تحول بين الافراد وبين القيام بالواجب

هناك الحب الوالدى الذى يجعل الوالدين يحولان بين ابنهما وبين الخدمة العسكرية خوفا عليه من الموت واذن هم يضنون به على المدينة ولكي يمنع ذلك يرى وجوب الغاء الاسرة والوسيلة لالغاء الاسرة هي منع الزواج ومعني ذلك إما الفوضي وإما ان تنظم الدولة العلاقة بين الرجل والمرأه إما الفوضي فهي شر وإما الامر الثاني فهو الذى يجب أن يتبع أى أن تشرف الحكومة على العلاقة بين الرجال والنساء — ولكن هدم الزواج وان كان كافياً حقيقة لهدم العلاقة بين الأب والابن الا انه لا يكفي لهدم العلاقة بين الأم والابن فيرى أفلاطون أن تستأثر الحكومة بالاولاد والبنات منذ ولادتهم وتقوم على تربيتهم بحيث أن الشاب أو الفتاة عندما ينشأ لا يعرف له أبا أو أما غير المدينة وأول واجب على الدوله هو تربية الابناء تربية بحسب الميل الغريزى ليكونوا أعضاء في المدينة وأذكياؤهم يتعلمون الحكم ليكونوا حكاما للمدينة . والتربية العقلية عند أفلاطون تنقسم الي قسمين تربية طبقة الجيش التى تدافع عن المدينة ويرى انهم يجب أن يتعلموا الموسيقي والالعاب الرياضيه والمعلومات التى لابد منها للناس فى حياتهم العادية فاذا بلغ سن الجندية فهو تحت تصرف المدينة الي أن يموت أو يصبح غير قادر على الخدمة . أما تربية الفيلسوف فلابدله من الموسيقي والالعاب الرياضيه ولابدله أيضا أن يتقن العلوم الرياضيه لانها هي الصله بين الانسان وبين الفلسفة

اما الموسيقي والرياضة البدنية فهما فى نظره فنان لا يقصد باحدهما تربية الروح والآخر تربية الجسم وانما يقصد بهما معا تهذيب النفوس واصلاح الروح وأن التربية الحقه — هي التى تعطي الروح والجسم كل ما يمكن من الجمال والكمال

فلما برز أرسطو من تلاميذ افلاطون أتيحت له فرصة الدرس والبحث والتحقيق إذ كان أمامه عمل جسيم عظيم فى أحاديث سقراط وفى مخلفات افلاطون فشرع يستخدم عقله الكبير فى بحثها وتحليها وتهذيبها فاكسبها روحا جديدا بعد أن نقد الآراء الافلاطونية ومال الي منح الفرد اكبر حظ مستطاع من الحرية فغير بذلك سير اتجاه الافكار في التربية من ناحية الاسلوب والمنهج والغاية فوضع للعلم صورته التى هو عليها الآن

ورسم ماهو أهم من ذلك فأبان للعالم فضل الطريقة الاستقرائية المشهورة المبنية على المشاهدة والبحث في الجزئيات والتدرج منها الي الكليات فهو لم يؤمن بالاعتبارات النظرية المجردة وأكد انه لا ينبغي أن يطلب الضبط من الاعتبارات النظرية المجردة بقدر ما يمكن في مشاهدات الحوادث الواقعة تحت الحس فالصعود الي مبدأ الأشياء والعناية بتتبع تطورها هو آمن طريق المشاهدة [١] وكذلك رأيه فى أن العلم بماهية الفضيلة علما نظريا دون رياضة النفس على حيازتها واستعمالها والعمل لنصرتها أمر لا فائدة منه ولا ثمرة فيه فلم تكن المعرفة وحدها فى نظره أساس الفضيلة .. وهو رأي قيم فى فن التربية الحديثة إذ أن مجرد العلم دون العمل بقواعده لا قيمة له وفى الواقع ليس من المهم أن نعلم أن الصدق فضيلة وأن الكذب رذيلة إنما المهم أن تؤدى هذه المعرفة الي التحلى بالفضائل والتخلى عن الرذائل ...

فالتمييز بين الفضيلة والرذيلة ليس بالشيء المهم فى التربية الاخلاقية فى نظر أرسطو حيث يرى من الضرورى كشف واظهار وتنمية جميع الملكات الطيبة المخلوقة فينا لاحيائها وتقويتها حتى تتولد فينا الارادة القوية التى تدفعنا إلي عمل الخير قياما بالواجب وحباً في الخير . وهذه أسمي غاية يسعي إلي تحقيقها المربون ...

وبديهى متى وجدت التربية بهذا المعنى لازمت النفس الفضائل وتحاشت الرذائل بقدر تلك الملازمة فارسطو يدعو الي تعويد النشء لا أن يفهم أن هذا الطيب طيب وذاك الخبيث خبيث بل أن يعمل الطيب ماقدر ويتجنب الخبيث ما استطاع لأن الحكم على الشيء بأنه حسن أو قبيح امر سهل وربما لا يكاد يوجد انسان يفعل أمرا مذموما وهو يعتقد أنه ممدوح فالجبان والسارق والقاتل والخائن والبخيل والمنافق يفهمون أن ما يرتكبونه رذيلة من الرذائل ولكنهم لم يتربوا تربية اخلاقية حقة تدفعهم الي ترك هذه الرذائل ولم تترتب لديهم ارادة قوية تكبح جماح شهواتهم واطماعهم ...

هذا المثال العالي من التربية الاخلاقية ادركه ارسطو قبل أكثر من ألفي سنة ووضعه نصب عينيه ودعا الناس الي تحقيقه فهو من هذه الناحية قد وصل فى تصوراته الى

---

١ ـ علم الاخلاق الي نيقوماخوس .

اسمى غاية من التربية ...

جاء فيما نقل عنه ما يأتى « وفي الشئون العملية ليس الغرض الحقيقي هـو العلم نظريا بالقواعد بل هو تطبيقها : ففيما يتعلق بالفضيلة لا يكفى أن يعلم ماهي بل يلزم زيادة على ذلك رياضة النفس على حيازتها واستعمالها إذ لو كانت الخطب والكتب قادرة وحدها على أن تجعلنا اخيارا ـ لاستحقت ـ كما يقول ,, تيوغونيس ،، أن يطلبها كل الناس وأن تشترى بأعلى الأثمان »

ومن هذا يتبين لنا أن الفضيلة عنده ليست إلا استعدادا طبيعيا تحته العادة وطبعته خلقا يلازم الفاضل فلا يتعدى حدوده فى نياته وفى أقواله وافعاله هكذا أبان أرسطو للناس طريق الحياة الكاملة الخالدة وهكذا فسر لهم ارقي قواعد الارادة والحركة إذن فأثر ارسطو في التربية كان غزيرا يدلك عليه ماجاءت فى تضاعيف كتابه « الاخلاق الي نيقوماخوس » ذاك الكتاب الثمين الذي نقله الي العربية وصدره الأستاذ احمد لطفي السيد مدير الجامعة المصرية ..

ولكي تتبين اسلوب ارسطو فى التعليم وبرنامج الدراسة الذى راق في نظره نرجع الي خطته التى اتبعها فى تعليم الاسكندر كما جاءت فى التصدير الذى أشرنا اليه ..

وأما برنامج الدراسة الذى اتبعه أرسطو فى تعليم الاسكندر فغير معروف بالضبط ولم يتعد بلوطرخس فى أمره حدود الفرديات ولكنا مع ذلك نحصل هنا معني ماذكره فى هذا الصدد فكنور دروى إن ارسطو بدأ تعليم الاسكندر بالآداب مدروسة في الشعراء والخطباء . ثم علم الأخلاق مدروسا في التقاليد الاجتماعيه وفى الطبع الانسانى ثم السياسة مدروسة في تجارب الأمم أو بعبارة أخري فى دساتير الممالك المختلفة . ولم يحل تعليمه للعلوم الطبيعية أي الأرض ومحصولاتها وعلم وظائف الاعضاء أي الانسان والكائنات الحية وعلم الهيئة أي السماء وحركات الكواكب إلا فى المحل الثاني ...

وفي سنة ٣٣٥ ق م . عاد أرسطو ألى اتينا وفتح مدرسته المسماه « لوقيون » فى حديقة متصلة بمعبد ,, ابللون اللوقي ،، وفي ظلال هذه الحديقة كان يتمشي وهو يحادث تلاميذه ويحاورهم ومن هذه العادة اشتق اسم ,, المشائين ،، وأطلق على تلاميذ أرسطو طاليس ولم

يكن الحوار هو العادة الغالبة على التدريس فى اللوقيون . بل لابد أن يكون المعلم الاول قد أقلع عند ما كثر تلاميذة. بل قدروى ‹‹أولي غليس›› أن أرسطو كان يعطى نوعين من الدروس : للفلسفة : درس الصباح . وللخطابة دروس العصر . فاما طريقته التعليمية فيظن ‹‹زيللر›› فيما يظهر أنها الحوار السقراطى فلا يفارق هذا الاسلوب إلا استثناء

ولكن عبارات سيسرون و ‹‹ أولى غليس ›› و ‹‹ ديوجين ›› تدل على أن أرسطو كان يلقى الدروس فى استمرار واتصال لا متقطعاً كما هي طبيعة الحوار وقال(أرستو كسين) بصريح العبارة إن ارسطو كان يحدد الدرس ويرسم موضوعه قبل أن يخوض فى تفاصيله على أن أفلاطون نفسه لم يستمسك دائماً فى التعليم بالحوار السقراطى بل كان يخالفه ومؤلفاته الاخيرة تكاد تكون قد خلت من الطريقة . ولا شك في أن أسلوب أرسطو تعليمي وهذا الايضاح لا يأتلف مع الحوار إلا قليلا . فأرسطو اذن لم يتقيد بأسلوب الحوار السقراطى بل استخدم كذلك التلقين والتدريب من أساليب التعاليم ورأى أن اسمي فضيلة ينميها فى النشء فضيلة الاعتدال التى بين طرفي الافراط والتفريط وظن أن هناك فضيلة عالية تلازم الفلاسفة ولا يصل إليها سواهم بخلاف الفضائل الاخري فانها عامة ميسورة لجميع الناس . وهو في هذا الشعور ينحو نحو استاذه فى تقسيم العلوم بين خاصه الناس وعامتهم ...

ولم تفته العناية بتقسيم التربية وترتيب أقسامها تبعاً لأهمية كل قسم من تلك الاقسام على أن المعني الذى قام فى نفسه من جهة التقسيم يشبه في بعض نواحيه تقسيم التربية فى العصر الحالي ...

فيرى أرسطو ان نشأة الطفل تسير في ثلاث مراتب بعضها تلو بعض على النحو الآتى

١ — المرتبة الاولي : النشأة الجسمانية وهي أسبق المراتب في زمنها

٢ — المرتبة الثانيـة : نشأة القوة النزوعية أو النفس غير الناطقة

٣ — المرتبة الثالثة : نشأة النفس الناطقة وهي آخر النشآت الثلاث ظهوراً وليس ثمة حاجة إلي إقامة الحجة على أسبقية النشاة الجسمانية فانها ظاهرة بديهية . أما نشأة النفس غير الناطقة فدليل أسبقيتها على النفس الناطقة أن آثار الرغبة والارادة والغضب تظهر

في الطفل عقب ولادته بخلاف آثار القوى الناطقة فانها لاتبدو إلا بعد أن يكبر وتتقدم سنه وعلى هذا الرأي قسم ارسطو التربية الي ثلاثة أقسام تتفق مع نشأة الطفل وتجرى معها في أوقاتها ...

١ ــ القسم الأول : التربية البدنية ويجب أن تسبق النوعين الآخرين كما سبقت نشأة الجسم نشأة النفس بقسميها ...

٢ ــ القسم الثانى : التربية الخلقية وتأتى ثانية في الزمن كما أتت القوى النزوعية ...

٣ ــ القسم الثالث: التربية الفكرية وتأتي آخرا كما أتت النشأة العقلية ...

مما تقدم يعلم لنا كيف بالغ ارسطو في شأن التربية البدنية فحاول أن يضع نظاما لتربية جسم الطفل قبل ولادته فدعاه هذا الشعور الي تدخل الجماعة فى شأن الزواج تدخلا فعليا وقاده هذا الرأى الي إباحة قتل الاحداث الضعفاء والي حرمان طبقة الصناع من الاعمال العالية على نحو مارأينا فى ميول افلاطون لكنه عاب على افلاطون آراءه الاشتراكية التى تضمنتها جمهورية افلاطون (١)

مما تقدم يتبين لنا أرسطو لم يقف بالغاية من التعلم عند حد المنفعة المادية التى تمكن صاحبها من الكسب والارتزاق فحسب بل أوجب تعلمها لأغراض نفسية وتهذيبية وأهم هذه الاغراض تنمية القوى العقلية وتذويد الفكر بانواع العلوم والمعارف لتثقيف العقل الانسانى بما يمكنه من تعرف الجمال وادراك الكمال المطلق جاعلا تنظيم القوى النزوعية من أهم المسائل التى يجب أن يعنى بها لاصلاح تربية النشء فتى اعتدل ميل النشء كون الفضيلة ...

ويرى من ناحية أخرى أخذ الأحداث بطريق تلقينهم العلوم واصغائهم إليها أمرا غير جدير بالعناية إذ أن الأسلوب العملى وأخذ الاحداث بطريقة التمرين العملى يؤدي الي نتائج مرضية فبغير الممارسة لايستطيع النشء أن يحكم على الشيء حكما صادقا ...

وعلى الرغم من المجهود الذى بذله ارسطو لانهاض الفرد وتعزيز حريته الشخصية وتثقيف عقله باسلوب علمي عملى فانه لم ينجح كثيرا فيما أراد فى بادىء الأمر فقد ظلت

---

١ ـ كتاب السياسة

هذه الفلسفة العالية غير منتفع بها كما يجب نحو قرنين من الزمن فلم يكن لها الا الاثر الضئيل فى تغيير نظم الحياة الاجتماعية وفي تغيير الأساليب النظرية الي أن انتقلت الي رومه ثم بعثت في عصر احياء العلوم والمعارف فكان لها الأثر الفعال فى سير النهضة الأوربية حين انكب العلماء والباحثون من الرومان والعرب والفرنجة على استنساخ هذه الفلسفة ونقلها وترجمتها ودرسها وتفهمها والانتفاع بما حوته من الآراء القيمة والاسلوب الباعث على تفتيق الذهن وتقرير الحقائق ونعنى به أسلوب الطريقة الاستقرائية الذي سهل وضع كثير من العلوم الحديثة ...

ظهر لنا مما تقدم أن التربية الفطرية كانت وفقا للحياة الساذجة فكانت كذلك التربية قاصرة فى جملتها منهاجها الحرف والفنون والصنائع اليدوية وأسلوبها التلقين المجرد والتقليد الأعمى وغايتها كسب القوت والحصول على الرزق ثم تدرجت فصارت تربية نظرية منهاجها الموضوعات الكونية وأسلوبها النظر والمحاكاة البصيرة وغايتها حفظ كيان العائلة وشد أزر الحكومة ثم ارتقت فصارت تربية عامية نظرية منهاجها العلوم البشرية وأسلوبها الالقاء وغايتها اسعاد الفرد فى ذاته فساعد هذا النوع من التربية بعض المساعدة على اظهار شخصية الفرد وتوسيع مدى حريته وتوجيه نظره الى العلوم الاجتماعية والي أسلوب الحوار والاستقراء المؤسس على المشاهدة والمعاينة وامتدت غايتها الي التوفيق بين مصلحة الفرد ومنفعة الجماعة ...

ولقد كان للفلاسفة الأثر فى ايجاد الحلقات العامية الواسعة النطاق حيث ظهرت المعاهد العلمية التى كانت تعمل على نشر المذاهب الفلسفية المختلفة وكان طلاب كل معهد مؤيدين لرأى أستاذهم وعاملين على نشر مذهبه ثم جاءت مدارس البيان فجعلت منهاجها العلوم العقلية السبعة « قواعد اللغة والبيان والمنطق والموسيقى والحساب والهندسة والفلك » مع أصول الحكمة ومبادىء الفلسفة وأسلوبها التلقين والالقاء من جانب المعلم والاستظهار من جانب المتعلم وغايتها تثقيف العقول وتخريج الخطباء والعظماء والبلغاء للانتظام فى سلك الوظائف العالية أو لالتماس الشهرة والصيت ..

ثم جاءت حوادث اجتماعية خطيرة كان لها الأثر في تطور وتدرج التربية الي أن بلغت ماهي عليه الآن وأهم هذه الحوادث ما كان منها دينيا وسياسيا وعلميا ...

ولسنا مبالغين فى القول اذا رجحنا تأثر العالم برسالات الأنبياء على تأثره بالحوادث الاجتماعية الخطيرة وآية ذلك أن الحوادث الاجتماعية أثارت اهتمام الشعوب بناحية من نواحي الحياة ومهما احدثت فى احوالها الاجتماعية من انقلابات فان هذه الانقلابات لم تتعد حدود دفع الشعوب الي الأمام فى دوائر معينة . في حين أن الأديان مع احداثها مثل هذه الانقلابات الاجتماعية من الوجهة المادية أحدثت انقلابات نفسية لاتقل عنها خطورة فغيرت من معالم نظم الحياة تغييرا جوهريا وأوجدت لمعتنقيها مزاجا جديدا وأحدثت فى العالم انقلابات كانت ضرورية لبعثه الي باحات جديدة من النهوض والترقي.

أنظر الى أصول المدنية الرومانية وقد انتهى أمرها الي أخلاق تستحيل معها الحياة الكاملة من البذخ والترف والاباحة فلولا أن أنقذها الله بالدين المسيحى فى ذلك العهد بما فيه من التعاليم المهذبة للأخلاق والكابحة للنفوس الجامحة لانقلبت تلك المدنية الرومانية الي وحشية لا مثيل لها ...

وانظر الي العرب تراهم على الرغم مما كانوا عليه من التنافر والتنابذ كيف كان أثر الاسلام فى تهذيبهم وجمع شتاتهم فخرج العرب به من حضيض انحطاطهم الى باحات من الحياة جديدة تسير بهم الي درجات من المدنية عالية فتم للمسلمين فى عشرات السنين مالم يتم لسواهم فى قرون بسبب أصول هذا الدين ومبادئه وحدوده وأحكامه أصول راقية للاخلاق ومبادىء قويمة للشريعة وحدود حكيمة للمعاملات وأحكام عادلة للتهذيب.

على أن الذى يعنينا فى موضوعنا هذا أثر الدين فى تدرج وتطور المذاهب في التربية ولذلك نبدأ بآثار الدين المسيحي ثم نعرج على أثر الدين الاسلامي وما أنتجاه من العوامل التى أدت الي ظهور أصول جديدة أخذت تعمل عملها في تهيئة الأوربيين واعدادهم الي الباحات الجديدة حتى تأدوا بعوامل الترقي التى وصلوا اليها لا باسم الدين بل باسم العلم ...

وبذلك وصلت التربية الي ماهي عليه الآن وظهرت مذاهبها المتشعبه وتدرجت غاياتها بعد أن خضعت في تطورها وترقيها الي الاعتبارات التى تسلطت عليها..

لما ظهر الدين المسيحي وقامت الدعوة المسيحية على أساس الزهد المطلق والعمل لكسب نعيم الآخرة تولت الكنيسة المسيحية الاشراف على حياة الأفراد الروحية وأضحى بيدها شيء لا يستهان به من السلطة السياسية وأخذت تعمل على توليد الشعور لمسايرة المثل الأعلى الذي رسمته النزعة المسيحية ذلك المثل الذى نرى صورته في تضاعيف الانجيل والذى يمثل فردا تهذبت نفسه خلقيا بعد أن شبت على التقشف والزهد لاعداد هذه النفس لنعيم الآخرة فكانت التربية التى تطبع هذا الفرد وتصقله لمسايرة هذا المثل تربية دينية منهاجها الكتاب المقدس وأساسها التعليم التبشيري بالمبادىء المسيحية وأسلوبها التلقين والحوار على نمط السؤال والجواب من جانب المعلمين والاستظهار والترنيم والترتيل من جانب المتعلمين وغايتها تهذيب الروح بوساطة التقشف والزهد والمجاهرة والمغالبة ووسيلتها نشر الدين المسيحي ...

وبديهي أن تربية تقوم على هذه الدعائم وحدها لا تؤدى الى ترقية العقل الانساني ولا تعمل على رفع مستوى الفرد دنيويا على الوجه المطلوب ...

ولقد لاح لرجال الدين أن يتخذوا كافة الوسائل الممكنة لتحقيق غايتهم من تربية النشء على أساس هذه العقيدة فحرموا على الناس دراسة كتب الوثنيين من الاغريق والرومان وقرروا أن قراءة هذه الكتب تدفع الناس بغير شعور منهم الي الزيغ فى الدين والخروج على المبادىء المسيحية القويمة . ومن ثم ترى أن الكنيسة وقفت سدا حائلا بين دراسة منتوج الذهن البشري الذى تحدثنا عنه قبل المسيحية وبين القراء فاختفت مخلفات أفلاطون ومؤلفات أرسطو وغيرهما وأسدل عليها حجاب كثيف الي القرن الرابع عشر بعد الميلاد خسر فيها القراء خسارة لم تعوض عليهم ولقي الذين خاطروا بانفسهم فى سبيل درسها وبحثها والتحدث عنها أشد أنواع الاضطهادات وزالت فيها الحرية الشخصية وأصيبت الحياة الاجتماعية بالضغط على حرية التفكير وأغلقت فى ابانها معظم المدارس التى كانت تعني بدراسة الثقافة الأغريقية والرومانية [1]

ولما كانت التربية - كما قدمنا - تابعة للحياة الاجتماعية وسائرة وراء المثل العليا

1 A. history of Education. Graves, ch. I.

والمعتقدات السائده اصطبغت المدارس بالروح الدينية ووقفت حركة تقدمها حينا من الزمن لكنها في الوقت ذاته أخذت تعمل تدريجا ـ بغير شعور من القائمين بأمرها ـ على إبادة هذه الحياة المظلمة التي غشيت العالم الاوربى أبان القرون الوسطى ..

على أن الذى يعنينا فى تتبع تدرج المذاهب في التربية بحث تلك العوامل التى كانت صاحبة الفضل فى هذا التدرج والتى كانت ذات أثر فعال فى تغيير سير اتجاه الافكار. وما أعقب ذلك التغيير من النظر الصادق في أمور التربية والتعلم وفى كافة طرق التفكير أما عن هذه العوامل فأهمها كما يحدثنا بذلك تاريخ التربية هي:ـــ

ا ـــ حركة الرهبنة وما خلفته من مدارس الأديرة والكنائس Monasticism

ب ـــ حركة التعقل وما ولدته من الميل للتوفيق بين أحكام العقل وأحكام الدين على أساس الايمان المطلق Scholasticism

حـ ـــ الثقافة الإسلامية وما أنتجته من اتساع نطاق المعرفة وإيقاظ الروح العلمية لتحرير العقل الانسانى The Risa of Moslemism& its absorption of Greek Culture

ء ـــ نهضة ايطاليا وما نجم عنها من إحياء العلوم والمعارف القديمة Revival of Learning

هـ ـــ النهضة الاوربية العامة Renaissance وما أدت إليه من ايقاظ روح النقد الشامل والاصلاح الدينى Reformation والاهتمام بالانسانيات The Humanistic Education

١ ـــ ظهور الديانة المسيحية وخمود الحركة العلمية

لما ظهرت الدعوة المسيحية وكانت قائمة على أساس الزهد المطلق وأخذت التربية تصطبغ بصبغة دينية وقف رجال الدين عقبة فى سبيل حركة اطراد البحث وزاد الطين بله ما حدث من الاضطهادات الدينية واختلاف الاراء فى تقرير العقيده المسيحية وافتقار الجو الي التسامح والهدوء ثم كان من ناحية أخرى قد اراد الرومان فى بادىء الامر أن يقيموا العراقيل امام انتشار المبادىء الاغريقية حين نزح علماء الاغريق الي روما فسعى رجال الحكم بكل مالديهم من النفوذ فى منع اليونانيين من نشر نفوذهم الأدبى على الشبان الرومانيين ..

ومن صورة القرار التالي يتبين لك مبلغ حرص الحكام الرومانيين في منع انتشار الفلسفة الاغريقية وإليك نص القرار :—

« جاءتنا الانباء أن بعض الأفراد أسسوا نوعا جديدا من النظام وسموا أنفسهم البلغاء اللاتينيين وأن شباننا يترددون على مدارس ويضيعون وقتهم سدى أياما متوالية في تلك المدارس ولما كان أجدادنا قد بينوا لنا التربية التي يجب أن يتربإها خلفهم وأنواع المدارس التي يذهب اليها ذلك الخلف وكانت هذه المدارس الحديثة ـ هذه البدعه الجديدة تخالف عادات ابائنا واجدادنا وتنافي مباديء التعلم الذي تعلموه أبنا انها غير موافقة لحاجاتنا ولا نوافق على وجودها بيننا ونعلن مديري تلك المدارس والطلاب الذين يترددون عليهم انهم غير حائزين رضانا »

على انه على الرغم من قيام العقبات أقبل الشباب الرومان على درس الفلسفة الاغريقية وأثروا أصول التربية الاغريقية وآدابها على التربية الرومية الساذجة القديمة فتوجهت عناية علماء الرومان الي البحث في نظم التربية ومراميها حتى كنت تري دراسة فن الخطابة منتشرة في روما وان الكثيرين من الرومان كانوا مولعين بدراسة الفلسفة [1] غير أن الدين المسيحي مع سعة تعاليمه وبساطة روحه أوجد بين رؤساء المسيحيين مجادلات لاهوتية عنيفة فصمت عري الوحدة فاكسبت المسيحيين ـ من جراء ذلك ضيقا وعلى الرغم مما كان ملوك الروم قد اخذوا يبذلونه من الاهتمام بتوحيد الاراء الدينية في الشرق اشتدا الكرب وخصوصا في القرن السادس للميلاد واتسعت هوة الخلف بين الارثوذكسيين والملكيين .

مركز الرهبنة

Monasticism

وانتهى الحال بالمدنية الرومانية إلي أخلاق تستحيل معها الحياة من البذخ والترف والاباحة ومن الفوضي والاضطراب والاضطهاد والانحطاط الخلقي وصار المجتمع الأوربى في القرن الرابع بعد الميلاد مثلا سيئا لا ترتاح إليه النفوس الطاهرة ولا تطمئن عنده

1 Plutarch

القلوب السليمة وصارت الحياة الاجتماعية المملوءة بالمجون واللهو والفجور والزهو موضع نفور الكثيرين من الاتقياء والصالحين ومن ثم لم يكن بد من الذين عز عليهم الامر وعجزوا عن اصلاح المعوج وتطهير الجو الاجتماعي من المفاسد والمخازي إلا أن يفروا من هذه الاوساط إلي حيث لايجدون من نعيم الدنيا ومطاهرها ومغرياتها مايحملهم على الوقوع في رجسها ودنسها ولم يجدوا أمامهم جهة أكثر تلاؤما لعيشة التقشف والزهد من الصحراء فولوا وجوههم شطرها وأقاموا لهم فيها حصونا تحميهم ودورا تأويهم فكانت الصومعة بيت الرجل الصالح ثم كانت الأديرة يعيش في داخلها الرهبان في كفاف من العيش على أساس من التقشف والتزهد ومغالبة النفس والاخلاص لله ...

فكانت حياتهم انقطاعا عن العالم الدنيوى المفسود واتصالا بالعالم الأخروى وآية ذلك ـ ذلك العهد الذى يتعهد به الراهب أمام الله وبحضور مجمع الدير من رجال الدين وإليك نص هذا العهد :—

« أنا ـ الأخ فلان..... باسم الرب وباسم مريم العذراء وباسم كافة القديسين ورجال الاكليروس أتعهد بأن أبقي طائعا ، طاهرا ، فقيرا ، وأن أعمل أمام هؤلاء الشهود بتثبيت أركان الحياة وفقا لقواعد الرهبنة ولتعلم آبائنا القديسين » (١)

هذا العهد يعطي لنا صورة صحيحة عن نوع الحياة التى كان الرهبان يريدون أن يحيوها والتى كانت لها أثر فى الحياة الاجتماعية العامة إذ كانت الأديرة مهبطا للحياة الدينية والخلقية والاجتماعية وملجأ للقاصدين من الفقراء والمعوزين وكهوفا حفظت فى بطونها العلوم والفنون الوثنية القديمة ومنها بعثت فى عصر النهضة ..

فأنت ترى مما تقدم أن الرهبنة وليدة فكرة خلقية سامية وأن هذه الفكرة هي التى دعت الي تشييد الأديرة وإن كان كثير من الرهبان خرجوا عن مناهجها بما زادوا فى أصولها وبما نقصوا منها على مايوافق أطماعهم ثم أضيفت الى الفكرة الأولي فكرة جديدة لتعلم الرهبان أنفسهم أو من يعد نفسه لحياة الرهبنة فانتشرت مدارس الأديرة لتحقيق هذا الغرض ومن ثم كانت هذه المدارس الدينية ذات قيمة اجتماعية

---

1 A. History of Education : Graves. 13

وخلقية فكانت للرهبنة بذلك أثران متناقضان ...

الأثر الأول المحافظة على تعاليم الدين الصحيح والأثر الثانى أنها كانت مصدرا لافساد العقول بالخرافات والشبهات وكذلك كانت باعثة على الجد من جهة وعاملا من عوامل الخمول من جهة أخرى وبينا هي في طليعة الحركة العامية والتعليمية إذ وقفت عقبة في سبيل اطراد البحث العامى (١)

على أننا إذا وازنا بين ما كان لها من محاسن وما غشيها من مثالب رأينا مزاياها تغلب نقائصها فمهما قيل أنها وقفت عقبة فى سبيل البحث العامى ردحا من الزمن فليس من شك في أنها كانت السبب الجوهري الذى جعل المغيرين على أوربا من الجرمان يحتفظون بنشاطهم الذهنى فتمكنوا من أن ينقلوا إلي أخلافهم من العلوم والمعارف ذلك الضوء الذي انبعث فيهم باحتكاكهم بالمدنية القديمة ومهما قيل عن هذه المدارس بأنها دينية فقد كانت إلي جانب ذلك ذات قيمة اجتماعية وخلقية ...

ألم يشتغل الرهبان بنسخ الكتب وتحليتها بالرسوم مما ساعد على حفظها من الضياع ومهما قيل ان التعليم في هذه المدارس كان مقصورا على القراءة والكتابة وقليل من الحساب فلا يفوتنا ان المدارس الثانوية كانت تدرس بها الفنون السبع وهي النحو والبيان والجدل « المنطق » والحساب والهندسة والموسيقي والفلك ..؟

على أن التعليم في هذه المدارس لم يكن تعليما صحيحا يقصد منه تربية العقل بل لم يكن تعليما مقصودا لذاته وانما كان وسيلة لملأ وقت الفراغ بالعمل يكتفون فيه بمجرد معرفة الالفاظ والاصول والطقوس الدينية حتى ان اسلوب الحوار الذى كان شائعا في تلك المدارس لم يكن حوارا يمتق الذهن ويمحص الحقائق وانما كان حوار على شكل السؤال والجواب يمليه المعلمون ويستظهره المتعلمون ...

ومع ذلك فان مدارس الاديرة والكنائس لم تعمر طويلا فى القيام بمهمتها الاولي ولم تواصل تحقيق غايتها من التربية فقد ضعف مجهودها وهبط مستواها فالكتب القديمة لم تعد تنسخ والمدارس لم تعد تعلم النشء كما كانت فى بداية أمرها الي ان تولي مقاليد الامبراطورية شرلمان ودعا إليه العالم الانجليزى (ألكون) وأقامه مستشارا في أمور التعليم..

---

1 A History of Education : Graves. 22

حركة التعقل
Scholasticism

لما انشأ الامبراطور مدرسة فى القصر الامبراطورى لتعليم أفراد الأسرة الحاكمة وأبناء الأشراف استدعى إليه كثيرين من العلماء فى روما وحض الرهبان على مواصلة القيام بمهمتهم ونشر التعليم فكان لنهضة هذا الامبراطور أثر جميل فى انعاش الحركة العقلية نسبيا فى القرن الثامن للميلاد دفعت الناس إلى بأحاث جديدة شعر القوم معها بضرورة تحرير الفكر وتحكيم العقل فى مباديء الدين ومراميه وفي تفسير تعاليمه ومن ثم ظهرت حركة أخرى فى سبيل التخلص في ظلام القرون الوسطى لكن هذه الحركة لم تؤد في الواقع الي تحرير الفكر ولم تنجل عن تحكيم العقل وفى وزن الأمور ومواجهة الحقائق وإنما أنتجت حياة عقلية ترمي الي التوفيق بين العقل والدين أساسها الجدل وقاعدتها الايمان المطلق فلم يكن الغرض منها تطبيق الأحكام والأصول الدينية على العقل وإنما تهيئة العقل لقبول تلك الأحكام والأصول وتعرف هذه الحركة بحركة «Scholasticism»

وكان من آثار هذه الحركة أنها ولدت شعورا جديدا يرمي الي مجرد الجدل في ذاته دون الاهتمام بالجانب العملى الذي ينتجه هذا الجدل فهي من هذه الناحية تشبه حركة السفسطائيين اذ كان غرضها مجرد الاقناع وإلزام الخصم الحجة وصوغ الكلام على سبيل الالتزام لا الوصول الي الحقيقة وكانت كتب أرسطو ونظريات أفلاطون مثار هذا الجدل فأنت ترى أن حركة التفكير كانت فى دائرة محدودة والاهتمام كان موجها الي الألفاظ لا إلي المعانى والي الجدل في الشكل لا فى الموضوع ومن ثم أخذت المعلومات صبغة فلسفية كان من نتاجها رفع مستوى القسس العقلى بصبغة خاصة وإنارة العقول من جراء احتكاكها في الجدل نسبيا فتأثرت المدارس بهذه الحركة وعنيت بدراسة الفلسفة والآداب لا على أن تكون غاية للوصول الي الحقيقة ولكن على أن تكون وسيلة لخدمة المعتقدات السائدة فاستنارت العقول الى درجة ما من جراء احتكاكها فى الجدل وظهرت روح جديدة تهتم بالجسم وترغب فى ترقية اللغات القومية وآدابها ...

وظهر نوع جديد من المدارس لتحقيق هـذه الاطماع وقام بالتـدريس فيها لفيف من العلماء من غير القسس لم يحفلوا بالجانب الفلسفي من التعليم بل عمدوا إلي الدرس العملي في كل ماله مساس بحياة الأفراد في هذا العالم الدنيوي فكان «لمدارس المدن» هذه أثر غير قليل في تغيير سير اتجاه الافكار ورفع نير الضغط ومحو النظم الرجعية الموروثة فبذرت هذه المدارس النواة الصالحة للنهضة العامة وساعدها على نجاح مساعيها اتصالها بالعرب واحتكاكها بالثقافة الاسلامية حيث تأثرت الجامعات الاروبيه بالمعاهد الاسلامية فقامت الجامعات بمعاضدة الحرية الشخصية والمبادىء الديمقراطية وسعت في تحرير العقل من كل قيد ونشأت من مدارس الأديرة والكنائس جامعات مختلفة متأثرة كل التأثر بمدارس المسلمين في الأندلس تناولت الابحاث العلمية العالية . فدفعت أوربا الي أن تدخل في طور نهوض عظيم باحياء العلوم والمعارف أفضي الى زوال الحياة المظلمة في القرون الوسطى وأنتج المدنية الأوربية الحاضرة فكان الاسلام من هذه الناحية حلقة اتصال بين المدنية القديمة والمدنية الحديثة ...

وجهة النظر الاسلامي واغراضه التربية الاسلامية

جاءت الدعوة الاسلامية واضحة جلية لا غموض فيها ولا ابهام وظهرت أصول الدعوة فرآها الناس شاملة كل فرع من فروع الحياة فأوضحت أصول الدين القويم وقواعد العلم الصحيح وأسس الأخلاق الفاضلة وأركان النظم الاجتماعية الرشيدة ومبادىء القوانين السديدة والتشريع الحكيم فتغلب الأسلام بأصوله على جميع الأصول التي كانت قائمة على عهده فآمن الناس بأن « القرآن » "مثل كامل" في كل شيء (وقواعده التي قام عليها هي أكبر شاهد على مانقول)

أما من الوجهة العلمية والتعليمية فقد بحث في سننها ووضع من المباديء أصلحها وقرر من الطرق أوضحها فجعل أساس المعرفة النظر والمشاهدة والتجربة وأباح حرية البحث وأقام الجدل أساسا في اثبات الحق وازهاق الباطل . ومتى أنعمنا النظر في عشرات الآيات البينات التي حتمت النظر في الكون والاعتماد في الدرس والبحث على قواعد

التفكير الصحيح ثبت لدينا كيف أشارت الدعوة الاسلامية الي درس (الكون) وما حواه من خصائص ومظاهر ودرس النفس « الانسانية » وما فيها من غرائز وطبائع فوجه بذلك نظر الانسان إلي الدرس والبحث والتحقيق العلمي في أهم موضوعات العالم ونعنى به « علم النفس »

أما من ناحية التربية الأخلاقية فالدعوة الاسلامية صريحة في جعل الأخلاق ميزان التفاضل والتمايز بين الناس وجعل التقوى ميزان الأخلاق ورد ذلك الي.—

الايمان بالله — الأمر بالمعروف — النهى عن المنكر ...

أما الايمان بالله فلا يتم على الوجه الأكمل إلا اذا تحررت النفس الانسانية من أسر العادات والأوهام واعتمدت فى بحثها على النظر والتفكر فى مصنوعات الله...

وأما الأمر بالمعروف فلا يتم إلا اذا توافرت قوة الارادة واستقلالها : .

وأما النهى عن المنكر فلا يكونن إلا باستقلال الرأى وحريته ...

وما تدبر أحد القرآن إلا وجده يمنح كل انسان إرادة اجتماعية أساسها الحرية الصحيحة ...

هذه صورة بسيطة لروح الدعوة الاسلامية التى حثت على كل مايدعو الى تنمية الفكر البشرى والرقي المادى والتهذيب الخلقى ولذلك وجد « التنزيل » مكانا خصبا نبتت فيه بذوره وأينعت أثمارها فرحب بها كثيرون ممن وصلتهم الدعوة ودخل الناس فى دين الله افواجا ..

ذكرت دائرة معارف (القرن الرابع عشر العشرين)عن دائرة معارف لاروس « إذا بحثنا بدون غرض ولا وهم عن سبب الرقي الذى حدث فى العالم المادى والفكري والخلقي من منذ طفولة الجماعات البشرية إلي أيامنا هذه فلا نراه إلا (خلاص العقل) من الضغط عليه »

وبديهي أن الدعوة الاسلامية أرادت أن تحقق غرضين أساسيين الأول تهذيبي دينى سام ينحصر في عبادة الخالق باتباع أوامره واجتناب نواهيه لكسب نعيم الآخرة . والثانى دنيوى راق ينحصر في تحرير الفكر الانساني وانطلاقه فى ميدان البحث والمعرفة

والنظر وتقرير أرقي قواعد المدنية الانسانية لبلوغ الانسان درجة الكمال المطلوب

ونحن نري أن اشتمال الدعوة الاسلامية على وجهتي التهذيب الديني والارتقاء الدنيوى دليل على سمو خصائص الروح الاسلامية ...

أما الاسلوب فكان (التلقين) من أعم أساليب الشريعة الاسلامية لتحفيظ النشء القرآن الكريم والحديث الشريف ثم كان « الحوار » من أشهر الاساليب في العصر الذهبي لتدريب النشء على أصول الجدل وآداب البحث والمناظرة ثم كان أسلوب « الاستقراء » كذلك ...

فكانت المعلومات المبادىء التى تسمي (أوأئل فى العقول) تحصل باستقراء الامور الجزئية المحسوسة شيئا بعد شيء وتصفحها جزئيا ،، [1]

على أساس الاساليب الثلاثة كانت تدرس العلوم الشتى فتولد في النفوس أطماعا عامية عظيمة وتبعث فيها روح البحث والتنقيب وتسمو بها إلي مدارك الكشف والابتكار

وهكذا تمكن العرب بالاعتماد علي الملاحظة الحسية والتجارب فى دراسة الظواهر الطبيعية من إضافة كثير من القواعد والنظريات العلمية إلي العلوم التى نقلوها عن الامم القديمة بل وتمكنوا أيضا من وضع علوم لم يسبقهم إليها غيرهم من الامم ...

وكانت المساجد ـ في الصدر الاول ـ هي بيوت العلم ثم أخذت المعاهد العامية تنتشر في كل مكان وشيدت دور للنقل والترجمة والتأليف فى أهم البلدان التى امتد إليها سلطان المسلمين فنهضت البلاد الاسلامية من أقصاها إلي أقصاها نهضة إمتد أثرها فيما بعد إلي أنهاض أوربا وبذا كانت حركة المسلمين العامية كبعث جديد للمدنية القديمة وأحياء علوم الأولين (والتاريخ يحدثنا عن الحروب الصليبية والفتح الاسلامي فى الغرب وغير ذلك من العوامل التى أدت الي انتشار الثقافة والحضارة الاسلامية فى أوربا [2]).فلما انتقلت هذه الثقافة الي الفرنجة فهم أهلها ما كان مستعصيا عليهم فهمه من علوم الأقدمين وأدركوا قيمة هذه العلوم في ترقية العقل تولد شعور جديد فى القرن الخامس عشر باحياء العلوم والمعارف القديمة ...

---

١ . الرسالة الرابعة عشرة من رسائل أخوان الصفاء .

2 . The Great Events of History: P 75 ; — 82

نهضة ايطاليا
Renaissance

وكانت ايطاليا أسبق الأمم الأوربية في التأثر بهذا الشعور بسبب استعدادها الخاص الذي جاءها من ناحيتها التاريخية وموقعها الجغرافى فظهر فيها لفيف من الرجال الذين أدركوا قيمة كتب الأقدمين فبذلوا جهدهم في درسها وأدمنوا على مطالعتها وتمحيصها ثم شوقوا الناس إليها ورغبوهم في دراستها مما كان له أثر فى انهاض ايطاليا والتاريخ يحدثنا عن (بترارك وبوكشيو ودنتى) وأثرهم فى انعاش الحياة الأدبية ومما ساعد على نشر المعارف « الانسانيات » «Humanistic Education» ذلك التنافس الذى دب بين حكامها وما كان لهذا التنافس من الأثر فى انشاء « مدارس البلاط » وما كان لهذه المدارس من الاثر في معاضدة الحركة العلمية والتعليمية الجديدة وفي تعظيم شأن العلماء والأدباء والأخذ بناصرهم واغداق الهبات عليهم وتاريخ التربية يحدثنا هنا عن الأستاذ « فترينو دافلترا » كعامل أساسي فى انعاش الآداب الرومانية حين اهتم بتدريس تلك الآداب تدريسا عميقا دون أن يقتصر فى ذلك على اللغة وحدها : وحين اهتم بتوجيه عناية الناس الي درس ميول الطفل وغرائزه وجعلها أساسا للتعلم والتربية ومن ثم وفد على ايطاليا طلاب العلم ومحبو البحث وعادوا الي أوطانهم متشبعين بحب دراسة الآداب واللغات القديمة ونشرها بين مواطنيهم فنشأت حياة عقلية جديدة تميل الي دراسة الآداب واللغات القديمة للوقوف على أصول المدنية الغابرة وترجمة عدة كتب أغريقية الي اللغة اللاتينية وانجلت هذة النهضة عن ظهور نوع جديد من التربية في كافة أنحاء أوروبا غايتها درس الآداب واللغات القديمة والعناية باللغة اللاتينية وآدابها على ان تكون هذه التربية وسيلة لتكوين نفوس حرة حكيمة مهذبة فى قواها الجسمية والعقلية والخلقية عرفت (بالتربية الادبية)

على أن هذه النهضة لم تكن مقصورة على ايطاليا وحدها بل امتدت منها الي باقي أوربا شمالا وغربا ولا سيما بعد ان اخترعت آلة الطباعة وانتشرت الكتب فوصلت آثار هذه الحركة إلي فرنسا وانجلترا وألمانيا غير أنها أخذت شكلا آخر غير ما كان لها في ايطاليا ...

الاصلاح الديني وأثره في التعليم التبشيري

فكان لهذه التربية الادبية آثار متباينة في حياة الشعوب الاوروبية أبان القرن السادس عشر فبينا نجدها أورثت الايطاليين حرية واسعة أثارت فيهم كوامن الشهوات فانغمسوا في الملاذ والطغيان وانتشر بينهم الالحاد ودان الناس بالمنفعة الشخصية إذ نرى للتربية الاوربية الاثر الطيب في المانيا ساعدتها على اصلاح العقائد الدينية وتخليص المسيحية من بعض ماشابها من أباطيل رجال الكنيسه وبثت في نفوسهم الفضائل وحببت اليهم الصفات العالية فكانت لهم مصدر خير في نهضتهم ورقيهم وهكذا اهتم الايطاليون بالثقافة الفردية والحرية الشخصية في حين أن الآخرين اهتموا بالآداب المسيحية والاصلاح الديني والاجتماعي (والتاريخ يحدثنا طويلا عن قصة الاصلاح الديني)[1] وعما كان لهذا الاصلاح من الاثر في تحرير العقل الانساني الي درجة ما وعما كان لهذا التحرير من الاثر في انبعاث روح النقد الشامل وعما كان لهذا النقد من الاثر في اصلاح النظم العامية والتعليمية حيث توجهت العناية بدرس الدين والآداب معا ومزجهما بعضهما ببعض حين قامت المدارس البروتستنتية وخرجت في تعاليمها على الكنيسة الكاثوليكية وحين قامت جماعات أخرى من المسيحيين للأخذ بناصر البابا وتأييد الكثلكة عن طريق التعلم التبشيري وأهم هذه الجماعات اليسوعيون فقامت مدارسهم اليسوعية بجانب المدارس البروتستنتية وحل التعلم التبشيري محل الحروب الأهلية والثورات التي كانت قائمة بين دعاة الاصلاح من البروتستنت وأشياع البابا من الكاثوليك والواقع أن الحروب الطويلة التي قامت بين المبدأين في فرنسا وفي الأراضي المنخفضة وفي انجلترا وفي أسبانيا وحروب الثلاثين سنة لم تأت بنتيجة حاسمة في الموضوع ومن ثم كان لا بد من الالتجاء الي وسائل نشر الدعوة وتأييد المذهب عن طريق التعليم التبشيري والتربية وقد كان لترجمة الانجيل إلى اللغة الألمانية أثر في الاهتمام باللغات القومية وتعميم التعليم ونشر التربية ومن ثم نرى أن الأصلاح الديني كان له أثر غير قليل في تأييد حرية الفكر وحرية النقد واستخدام العقل في تمحيص الامور ومواجهة الحقائق والعناية بتعليم الافراد لسعادة المجموع وأن حركة الاصلاح تمخضت فولدت صنفين من المدارس كان لهما أثر بعيد في نسق التربية

1 The Great Events of History: P : 200 — 211

وتمتاز المدارس اليسوعية بنظامها المحكم المؤسس على نسق حربي دقيق مظهره الطاعة العمياء وقوامه الاخلاص للبابا . أما منهاج هذه المدارس فى جملته فكان لا يعدو فى بادىء الأمر الآداب اللاتينية والاغريقية والبيان ثم صار الحساب وعلم تقويم البلدان والتاريخ والعلوم الطبيعية من مواد البرنامج على أن تدرس الفلسفة بما فى ذلك المنطق والأخلاق وعلم النفس للطلبة الراقين هذا - عدا الأصول الدينية التى كان تدريسها يستغرق ست السنوات ولقد عني اليسوعيون كثيرا بمسألة اعداد المدرسين الاكفاء كما كان لمدارس المعلمين شأن كبير بين باقي المعاهد العلمية وقد وضع اليسوعيون كذلك نظام التشجيع فجعلوا للمجدين جوائز لاستنهاض همم التلاميذ وبذلك قلت العقوبات البدنية أما أسلوب التدريس فكان الغالب فيه التلقين والالقاء من جانب المعلم ثم الاستظهار من جانب المتعلم وقد جعلوا هذه الخطة موحدة فى كافة المدارس وهنا يتضح لنا قصور هذه التربية لافتقار صناعة التعليم فيها الي ماينمي العقل في مجموعه دون الاكتفاء بتقوية الذاكرة وحدها ...

ومهما قيل عن هذه المدارس وأثرها في التربية فليس من شك في أنها أثارت اهتمام النشء بالدين أكثر من أى شيء آخر فبثت في نفوسهم روح التعصب الممقوت فرجعت التربية القهقري وعادت إلي ما كانت عليه فى عهد حركة التعقل « Schalasticism » حين كانت العقائد لا يبحث عنها من طريق العقل ولكن يؤمن بها ايمانا فقصرت غاية التربية الأدبية على مجرد دراسة اللغات لذاتها لتخريج رجال يلهجون بلغة لاتينية فصيحة ليستخدموهم فى بث المذاهب الدينية فلم تعد تحفل بالجانب الاجتماعي من الحياة وصار الناس يهتمون بالأسلوب واللفظ وحدهما دون المعنى كأنها دراسة شكلية حتى نعتها البعض بالتربية الشيشرونية نسبة الى الخطيب الرومانى (شيشرون) فأضحت (تربية قاصرة) حيث أخذت صبغة شكلية قاصرة وأصبح الاهتمام موجها الي النحو والصرف والعلوم اللسانية من غير نظر الي المعنى وكان الاعتماد في التدريس على التلقين من جانب المعلم والاستظهار من جانب المتعلم أما التفكير الحر القائم على أساس الملاحظة والمشاهدة فلم تكن العناية موجهة إليه فى ذلك الحين فلما خالفت الخطط العلمية والتعليمية بذلك مرامي النهضة القائمة

على تحرير العقل الانسانى قامت حركة تجديد أخرى أساسها درس الأشياء بذاتها والاعتماد على العقل فى تمحيصها فظهرت التربية المادية ...

قصور (التربية الادبية) عن اعداد النشء لاغراض النهضة وأثر ذلك فى اتجاه الميول الى الحقائق والماديات

على أن هذا المذهب لم يقم على أساس هدم المذهب الادبى لكنه قام على أساس تهذيبه وتوسيع غايته لتزويد النشء بما هم في حاجة اليه من العلوم والمعارف فلما قويت دعائم المذهب المادى وأخذ طريقه في النمو أنتج على التتابع أشكالا ثلاثة من مذاهب التربية أبان القرن السابع عشر

فني الدور الاول اكتنى بجعل العناية تتوجه الي دراسة (الاداب) لا من حيث هي الفاظ ولكن من حيث ماتدل عليه من المعاني وما ينطوى تحتها من الحقائق ولذلك سميت هذه التربية (بالتربية المادية الادبية)

وفي الدور الثانى امتدت العناية الي الشطر الاجتماعى من الحياة فكانت التربية تميل الي اعداد النشء للاشتراك في الحياة الاجتماعية ولذا سميت (بالتربية الاجتماعية)

أما فى الدور الثالث فقد أخذت عناية القوم تنصرف الي درس الحقائق والاشياء بذاتها وتميل الي ترقية المظاهر المادية العملية من غير اكتراث كبير للالفاظ والاساليب فانكمشت غاية التربية من الناحية الادبية وامتدت الي الناحية المادية فعرفت (بالتربية المادية الحسية)

وهنا طرأ على الاسلوب تغيير جوهري أو في الواقع أعيد الاسلوب الذى اتخذه أرسطو وسيلة فى كسب المعلومات ونعنى به « أسلوب الاستقراء »

فبعد أن كانت دراسة الظواهر الطبيعية يعتمد فيها على الملاحظة الحسية والتجارب أدرك العلماء فوائد الاعتماد على الملاحظة والتجارب العامية في فهم هذه الظواهر وهكذا صار « استنباط » الحقائق قائما على الاستدلال الاستقرائي اكثر من قيامه على الاستدلال القيـــاسي

(وهنا يشيدون باسم (بيكون) لما له من الفضل في نشر قواعد هذا الاسلوب الجديد والواقع أنه لم يكن جديدا وأن ماوصل اليه(بيكون) من الاصول والقواعد في هذ االصدد (كان مستمدا مما وضعه (أرسطو) (فليكن) فضل البحث والتهذيب والنشر ولأرسطو فضل وضع مبادئه الأولى

وتهتم التربية المادية « أو مذهب الريالسم فيها »[1] بالاشياء والحقائق المشاهدة، وبالاعتماد على الحواس والمعاينة ، لا الوثوق كله بأقوال الاقدمين وأخذ أقوالهم قضايا مسلما بها، فانتقلت بالناس من الاهتمام بالالفاظ الميتة العتيقة المنحطة ، الي الطبيعة الحية ، وسارت بهم من التعليم الآلي ، الي إعمال النظر والفكر ، فعنيت بمظاهر الطبيعة كله ، وبالآثار الاجتماعية والانسانيه ، كما عنيت باللغات القومية ، فلم تكن براجها مقصورة علي اللغات وحدها بل عنيت بالرياضة والطبيعة ، والتاريخ والقانون ، ومشاهدة الطبيعة ، والصناعات والفنون ، وعملت علي اعداد الناس للعمل في هذه الحياة والاشتراك في المجتمع، لا لمجرد المناقشة والجدال في المعاهد والمدارس ، ولا للحياة الأخري وحدها ، فاهتمت بالتفكير والمشاهدة ودفع التلاميذ اليهما بدلا من الاعتماد على الذكر والحفظ ، وبهذا انتقلت التربية من أيدى القسس الي أيدى العلمانيين

كما يمتاز المذهب المادي الحسي باستخدام الحواس وتمرين الملاحظة حيث صار الوصول الي الحقائق العامةعن طريق فحص الجزئيات وموازنتها بعضها ببعض واستخلاص الصفات المشتركة وتجريدها وكشف مابينها من أوجه الشبه وأوجه الخلاف ...

ومن ثم يتضح لنا أن ظهور المذهب الحسي كان فاتحة عهد جديد في عالم التربية حاول انصاره تأسيس علم التربية على بحوث علمية عقلية لا على مجرد الخبرة والتجارب العملية وجعل الاستقراء الطريق الوحيد في تمحيص الحقائق وجعل العقل وحده أداة لتقرير الحقائق ومواجهتها واعتبار النتائج التى يقرها العقل ويعززها هي الحقائق التى لاثمة فيهاشك أو ريبة

---

1 Realistic Education (Verbal & Social)

The History of Ed. Graves : 242

ومن هنا حدث تغيير فى سيرا تجاه الافكار فى تحديد الغاية من التربية وفى تعيين الاسلوب وفي تقرير المنهج الملائم لحياة جديدة تمخضت عنها النهضة فأضحت الغاية من التربية تزويد النشء بالعلوم التى بها يعرف نفسه ويعرف ماحوله من الاشياء المختلفة ليسيطر عليها ويسخرها لارادته الصالحة واعماله الحيوية وأضحت طريقة التعليم ملائمة لمسايرة طبيعة الطفل وغرائزه وأضحي البرنامج شاملادروس الاشياء والعلوم الطبيعية و الاجتماعية لا المواد الأدبية والنقلية فقط

اتصال حلقات التدرج فى مذاهب التربية

عرفنا فيامضي كيف أخذت الحياة العقلية لدى اليونان تظهر قبل المسيح بستمائة عام فكانت لهم السيادة العقلية الفلسفية منذ ذلك التاريخ وبقيت فلسفتهم قائمة حتى إلي مابعد امتزاجها بالفكر الرومانى وعلى الرغم من ظهور الدين المسيحى وما أحدثه من التسيطر على الحياة الاجتماعية بقيت المذاهب الفلسفية الاغريقية أصلا للمبادىء التى ارتكزت عليها أصول التربية والتعليم في المسيحية

وعرفنا كيف كان أثر الاسلام في إحياء العلوم والمعارف القديمة بصفة خاصة وفي إنهاض أوربا بصفة عامة وعرفنا ما كان لهذه النهضة الحديثة من الأثر في تدرج المذاهب فى التربية من التربية الأدبية اللفظية الي التربية المادية الأدبية، والمادية الاجتماعية، ثم المادية الحسية، ثم التربية الطبيعية ، فالحركة النفسية في التربية .. ثم الحركة العلمية الحديثة

ورأينا مما تقدم ان التربية الادبية كانت قاصرة على درس الالفاظ والاساليب وتهيئه الطفل لنوع خاص من الحياة الجامدة المحصورة وعرفنا كيف ان قصور التربية الادبية كان باعثا على الاهتمام بنقدها من ناحية اكتفائها بالالفاظ والاساليب وحشو العقول بما لا يقوى النشء على فهمه وهضمه ومن ناحية طريقة التعليم العقيمة والقاصرة على تمرين الذاكرة والاستظهار ومن ناحية الغاية من التربية لاقتصارها على تخريج الخطباء والحفاظ والرواه الذين لا يصلحون للحياة الاجتماعية . وقدساعد على تأييد هذا النقد ماظهر من الكشوف ومن الأختراعات التى هدمت بعض أراء الاقدمين فهذا كبرنيكس «Copernicus» وجه الناس الي خطأ رأى بطليموس الذى ظل سائدا الي ذلك الحين وهذا كبلر الذى أيد

بطريق رياضي علمى رأى كبرنيكس « Copernicus » فى تفسير الظواهر الطبيعية فى المجموعة الشمسية مما اهتزله العلماء واخذوا يتلمسون الاقتراضات الجديدة لتفسير العالم دون أن يخلوا بالتفسير القديم وقد سارت البحوث الفلسفيـة جنبا الى جنب مع البحوث العلميـة فتهذبـت طرائق الاستقراء والبحث العلمي بفضل آراء (بيـكون وديـكارت) Discartes ولوك Locke فتولد من كل ذلك شعـور جديد يميل الي الاعتماد على الملاحظة والحس والتجربة العلمية في درس الحقائق مـع نبذ الاعتماد علي آراء القدماء ...

ومن ثم ادخل علماء التربية العلوم الطبيمية ودروس الاشياء بذاتها فى مناهج الدراسة فتغيرت الغاية من التربية وأصبح الاهتمام كله موجها الي تفسير العالم تفسيرا علميا فوضعت المؤلفات الجديدة ورسمت الخطط الدراسية الحديثـة على أساس اختزال وتهذيب الدراسة الادبية واضافة مواد دراسة جديدة إلي المناهج روعى فيها مسايرة غرائز الطفل وميـوله وطبائعه كما روعي فيها ان تهيىء التربية النشء للحياة العلمية الناهضة [1]

طغيان (التربية المادية) وأثر ذلك فى توجيه العناية
الى درس الظواهر الطبيعية عن طريق (الاستقراء العلمى)

فلما اهتم العلماء بوجوب الاعتماد على الملاحظة والتجارب في كسب العلم الدقيق وفى وضـع القواعد العلمية الصحيحة تقدم البحث العلمي فى كشف الحقائق وكسب المعلومات

ولما كان العقل وحده هو المرجـع فى تقرير هـذه الحقائق أثار ذلك أهتمام العلمـاء بتدريب العقل للانتفاع به فى كل وجه من وجوه الحياة حتى ذهب بعض المربين الي ابعد من ذلك فجعلوا تدريب العقل هو الغاية القصوي مـن التربية دون ان يحفلوا كثيرا بمواد الدراسة زاعمين ان هذه المواد مهما كانت قيمتها العلمية ومهما كان نفعها ليست إلا وسيلة لتدريب العقل ومن ثم اهتموا بطريقة التدريس في ذاتها معتمدين على أسلوب الاستقراء في تحقيق هذه الغاية موجهـين نظر الاحداث وحواسهم الي كل ماحـولهم لتمرين ملاحظتهم واستنباط الحقائق بأنفسهم عن طريق تحليل المركب الي أجزائه وفحص هذه الأجزاء والانتقال من المعلولات الي العلل ومن الاحوال الخاصـة الي العامة ورد

1 The History of Education: Graves : 262 — 263

الاشياء الي أصولها الصحيحة ومن ثم توجهت الافكار الى ميدان فسيح ومكان خصيب تتيح للمتعلمين فرصة استخدام حواسهم وتمرين ملاحظاتهم فكانت (الطبيعة) هي ذلك الميدان المنشود وكانت (خواص الظواهر الطبيعية) هي موضوعات الدرس والبحث فظهر الميل الي «التربية الطبيعية» ورأى روسو ان تلقي أسرار الطبيعة من فم الطبيعة أجدر وأولي فجعل وجهته فى التربية قائمة على أساس مسايرة طبائع الاطفال وغرائزهم وميولهم وتعليمهم بطريق النظر في مظاهر الطبيعة لاستكناه أسرارها وكشف خباياها دون أن يحفل بقواعد التربية ولا بمناهج الدراسة فكانت تربيته (وحيا من الفطرة)

وكان هو ذلك الوحي الذى ملكت عليه الطبيعة كل مشاعره حتى شب مأخوذا بجمالها فنادى بتلقى أسرار الطبيعة من فم الطبيعة لا من بطون الكتب ودعا الناس الي ضرورة العناية بدراسة الطفل وطبائعه زاعما - بحق - إنها الأساس الصحيح الذي يجب أن تشاد عليه قواعد التربية وأن كل أسلوب في التربية لا يتمشي مع غرائز الطفل وميوله لا يثمر الثمرة المرجوة ... ولئن كان روسو قد هز - بما كتب عن أثر العلوم والفنون في حياة الانسان - قواعد العصر الادبي ... ولئن كان روسو قد زلزل بما كتب عن أصول عدم المساواة بين الناس التقاليد والمعتقدات السائدة فى عصره ... ولئن كان روسو قد أثار بمقاله الخطير (العقد الاجتماعي) لنفوس مواطنيه ودفعهم الي تأييد الثورة الفرنسية فان كتابه « اميل » الذى أودعه جميع آرائه ومذاهبه فى التعليم التربية قد أحدث فى نفوس المصلحين شوقا إلى تحقيق ما حواه من أحلام ورغبة الي تعديل ما فيه من آراء وأوهام ...

فلما تمكنت مباديء روسو وتعاليمه في التربية من أمثال (باستلتزي) و (هربارت) و (فروبل) اتخذ هؤلاء من تلك الآراء - على ما فيها من غلو واسراف - أصولا صارت بعد تهذيبها وتعديلها نواة صالحة للتربية الحديثة التى تمخضت عن تقدم علمي باهر فى كشف الاختراعات فتغيرت تباعا مرافق الحياة وظهرت آثار دراسة العلوم الطبيعية وفضلها في تسخير قوى الطبيعة لخدمة الانسان حتى انحصرت غاية التربية فى اعداد النشء لحياة علمية عملية رائدها ارتقاء الانسان والفوز المادى وقوامها كشف النواميس الطبيعية ومسايرتها وكان من اعظم فلاسفة القرن التاسع عشر « سبنسر » الذى نحن بصدد رسالته في التربية.

الكتاب الثاني

نشأة سبنسر العلمية

١ عصر سبنسر وأثره في تكوين نزعته

عرفنا فيما تقدم كيف مهدت النهضة الاوربية سبيل العمل أمام الباحثين والمحققين وكيف انجلت البحوث والتحقيقات عن تجديد عقلي سار في بلاد القارة خاضعا لتيارات فكرية وعواطف قوية وأطماع علمية كانت فاتحة عهد جديد

والتاريخ يحدثنا عن الثورة الفكرية التي قامت ضد النظم القديمة والسنن والتقاليد الموروثة ويحدثنا كذلك عما كان من أمر دعاة الاصلاح وعما أحدثوه من التأثير في النفوس والعقول فتحرر العقل الانساني من قيود الاباطيل وأغلال الاوهام وتم له الفوز حين نهض رجال الثورة الفرنسية وكسروا تلك القيود وهدموا تلك المعتقدات ثم حاول العقل الانساني ـ بعد أن نشط من عقاله ـ أن يبني على انقاض ماهدم بناء جديدا علي أساس الواقع ومواجهة الحقائق وتولد شعور جديد استحال إلي عاطفة حقيقية عميقة ومال العلماء إلى سبر غور الحياة كلها وإلي تحطيم كل عقبة تعترض أي مجهود إنشائي واستمرت هذه الحركة تشتد وتمتد إلي كل شيء فصار « الكون » موضوع التحقيق العلمي وصار « الانسان » موضوع بحث العلماء بحثا علميا وانجلت هذه الحركة المباركة عن ارتقاء العلوم الطبيعية إلي أبعد حد يتصوره العقل الانساني فكثرت الكشوف وتشعبت المخترعات وظهرت الاجهزة والآلات والصناعات والمنشآت فبهرت الناس هذه الزيادة المطردة وأثرت في عقولهم تأثيرا عظيما جعلهم يرون أن العلم بآثار الطبيعة والقوى المودعة فيها ضروري لتقدم العمران وذهب بعض الفلاسفة والمحققين إلي أبعد من ذلك فحاولوا أن يحيلوا الطبيعة والمجتمع الانساني إلي جسم آلي يستطيع الفكر أن يلم بأجزائه وأن يردوه إلي أصوله .

فاما جاء القرن التاسع عشر كانت العلوم الطبيعية قد خطت خطوة واسعة وظهرت آثارها العظيمة في جميع مرافق الحياة فكان القرن التاسع عشر تاجا فوق هامة القرون

هذا العصر الذى سادت فيه آراء الفلسفة الحديثة المبنية على البحث فى المادة والقوة والحركة وعظم فيه الاشتغال بالعلوم الطبيعية — وفى هذا العصر الذي برزت فيه الطرق العلمية المبنية على تمرين الملاحظة باستخدام الحواس — وفى هذا العصر الذي استخدم فيه الباحثون طرائق الاستقراء العلمي لاكتساب المعرفة التى أسفرت عن غنم المدنية الحاضرة — وفي هذا العصر الذي آمن فيه العلماء بالقوانين العلمية والتجارب حتى أصبحوا لا يعتمدون على غيرها فى تقرير الحقائق — وفي هذا العصر الذى وصفناه إجمالا كان يعيش (سبنسر) بين لفيف من العلماء والفلاسفة أقطاب الحركة العلمية الحديثة الذين خضعوا لتأثير خفي صدر إلي نفوسهم من البيئات العلمية المادية خضوع غيرها لتأثير البيئات والمهن المختلفة التى قضوا فيها شطرا طويلا من حياتهم وهكذا كان تيار العلوم الطبيعية يجرف أمامه فى هذا القرن كل الاعتبارات الاخري

هذا العالم الذي شغلته الابحاث المادية وملكت كل حركته العقلية طريقة معينة تحتشد فى عواطفه وأفكاره ثم تسير نحو غايات علمية مادية سيرا مضبوطا إلي درجة ما بفعل التأثير . .

هذه هي الحالة النفسيه التى سري حكمها وتغلب سلطانها على نفوس العلماء والباحثين والمحققين في القرن التاسع عشر فظهرت حركة تحقيق دقيق منشؤها نمو الحركة العلمية الحديثة وصبغتها المزاج والبيئة وقوامها استخدام العقل البشري فى تحليل الآراء وتقرير الصالح منها وايضاح الغامض وتهذيب المضطرب مع رفض التعليلات النظرية التى كان من قبلهم يستندون عليها والاعتبارات الاخري التى كانت تتسلط عليهم وغاية هذه الحركة إيجاد آراء حرة واثباتها بكل دليل اثباتا قوامه العلوم الطبيعية وبرهانه القوانين العلمية الحسية وجوهره التجارب العملية .

وهكذا كان الماضي القريب الذي اتصل به سبنسر وكانت البيئة العلمية الزاهية فى عصره من أكبر عوامل تكوين نزعته القائمة على أساس تعرف العلل الحقيقية والنواميس

الطبيعية لكل ارتقاء رائدها الاهتداء بسنن هذه النواميس وجعل أعمالها كلها تتلاءم مع النسق الطبيعي وتخضع للتدرج الاجتماعي في الارتقاء وغايتها استخدام هذه المعرفة لابلاغ الانسانية أوفى درجة من الكمال جاعلا وسيلة تحقيق هذه الغاية التقصي في درس وبحث العلوم الطبيعية

٢ مواهب سبنسر واثرها في تكوين ثقافة

شهد فحول الرجال وجهابذة النقد للعلامة سبنسر بالنبوغ والتفوق وأجمعوا فيما بينهم على حدة ذهنه وقوة تصوره فذكر عنه « جون استورت مل » في كتابه عن (أوجست كنت) أنه من أقوى العلماء ذهنا وكتب عنه العلامة « دارون » في مقاله عام ١٨٧٠ (إني على يقين بأن سبنسر سيعتبر بحق أعظم فلاسفة هذا القرن ويعنى بذلك القرن التاسع عشر صفحة ٧ كتاب « كمبير » ولذلك كان يذكره بقوله «فيلسوفنا الكبير»)

والواقع أن العلامة سبنسر قد امتاز عن كثير من امثاله بمواهبه الطبيعية التي ساعدته على كثرة الاطلاع والدرس والتحقيق في عامة الموضوعات فقد كان ذا عقل جبار استعان به على أن يحيط بشيء كثير من العلم الجم واستعان بنظره البصير وقريحته الفائقة أن يدرك خصائص الاشياء ودقائقها

وهكذا تكونت له ثقافة عالية نادرة المثال في عصره وقبل عصره . وآية ذلك أنه لم ينظر كغيره من الفلاسفة الي ناحية من نواحي الحياة ولم يوجه عنايته الي درس علم خاص من العلوم بل كان باحثا في كل شيء منقبا عن حقيقة كل شيء حتى كانت أتفه الاشياء كأعظمها يتناولها بحثه وتحقيقه . يدلك على ذلك ما كتبه في علوم شتى وموضوعات متباينة

بينما نقرأ للعلامة سبنسر موضوعا في (نظرية السديم) نجد له مقالا آخر عن نظام السكك الحديدية وغيره من المسائل السياسية والاجتماعية (١)

وجاء في مجلة المقتطف المجلد الرابع والثلاثين صفحة ١٠٥ أنه لما عاده ـ أي سبنسر صديقه المستر ليونارد كورتني قبل وفاته بأربعة أسابيع جعل سبنسر يحدثه في السياسة

(1) H. Spencer: Compayre p. 13

المالية التى هي شغل الانجليز الشاغل ،

وهكذا كانت مواهب سبنسر العالية من أهم عوامل تكوين ثقافته تلك الثقافة التى مكنته من أن يتناول بحثه مجموعة من المسائل العلمية والاجتماعية والخلقية والسياسية والاقتصادية فلم يترك صغيرة ولا كبيرة إلا وضعها تحت بحثه لتفهمها واستخراج قوانينها فكان عقله المستنير واسع المدى بعيد القرار كالمجهر يستوضح به خفايا المسائل ويستنير بضوئه فى المدلهمات والمبهمات ويتغلب بقوته على حل المشكلات والمعضلات

لم يكن سبنسر بالرجل العادي فهو لا يفهم الحياة إلا عن طريق تحكيم العقل واجهاد الذهن وقد عاش كما قدمنا فى وسط بيئة علمية فكان لا بد لهذا العقل الكبير من أن يجني أعظم الثمرات ويحقق أشرف الغايات فكان نابغة عصره

والنابغة يظهر في كل عصر وبين كل أمة ولكن تنازع البقاء الذي يهيىء كثيرين من الاحياء لأن يكونوا فريسة لغيرهم هو الذى يترك كثيرين من النوابغ فى صفوف العامة ويضرب عليهم حجاب الخمول والانزواء إن لم يوفقوا الي ظروف حسنة وأحوال ملائمة لنبوغهم . وسبنسر ممن مهدت لهم الطبيعة ظروفا حسنة وأحوالا ملائمة لنبوغه فكان عصره عصر نور وعلم وعرفان وماكان أصدق رغبته في اكتساب المعرفة . وكان أظهر علوم هذا العصر العلوم الرياضية والطبيعية وماكان أعظم ميله بفطرته الي هذا النوع من العلوم

ويقينا مهما قيل أنه ورث قوة العقل عن والده فليس ثمة شك فانه تأثر بالبيئة العلمية التى عاش في ضوضائها وكذلك وجدت شعلة ذكائه مكانا فسيحا وملائما تضيء فيه فكل دروس المدارس لا تقابل بنظرة واحدة الي مشاهد الطبيعة حينما تتجلي لدى عين باصرة وعقل مستنير وقد كان لسبنسر ذلك العقل وتلك العين

هذه المواهب الطبيعية زهت ونمت فى هذه البيئة الصالحة لغذائها ثم أخذت تمحص كل الآراء وتعالج كل المسائل فكانت لسبنسر تلك الثقافة العالية وانتجت هذه الثقافة منتوجا ذهنيا أثار اهتمام العلماء بما فى هذا المنتوج من الحقائق الجسيمة والآراء الخطيرة

ويقينا أن الوسائل التى نفعت سبنسر كانت حقا كثيرة وعظيمة ولكن لا ينتفع

منها كانتفاع سبنسر إلا سبنسر فقد كان ذكاؤه الفطرى وكانت مواهبه الطبيعية من أهم عوامل الاستفادة وزيادة الانتفاع وتكوين هذه الثقافة العالية . .

٣ - ثقافة سبنسر واثرها فى تكوين مذهبه الفلسفي

عرفنا كيف أن الماضي القريب الذي اتصل به سبنسر وكيف أن البيئة العامية الزاهية في عصره كانتا من اكبر عوامل تكوين نزعته القائمة على أساس تعرف العلل الحقيقية والنواميس الطبيعية لكل ارتقاء وعرفنا كيف أن مواهبه ولدت له ثقافة عالية مكنته من سعة الاطلاع بجمع الحقائق والتقصي في تحليلها وتمحيصها على أساس بحث ودرس العلوم الطبيعية وكان منشأ كل هذا هيام سبنسر بالطبيعة ذلك الهيام الذى جاءه من عدة عوامل : جاءه من الأسرة التى نبت فيها فقد كان افراد هذه الأسرة من عشاق الطبيعة (كما سيتبين لك ذلك من ترجمة حياته) وجاءته من ميوله الفطرية حيث شرع منذ نعومة أظفاره يجمع الحشرات ويجرى وراءها فى الحدائق والحقول إرضاء لشهواته ثم جاءته بوجه خاص من الاثر الذى تركه روسو (وسترى فيما يلى عند تحليل رسالته فى التربية روح روسو بذاتها) وليس بعجيب أن تكون لروسو تلك القوة الساحرة وقد أثار فى نفوس أهل ذلك الجيل الولع الشديد بالطبيعة . .

ذكر الدكتور المحقق محمد حسين هيكل فى كتابه عن روسو الجزء الثاني صفحة ٤٧ مايأتى :—

(فلم يكن بد من كاتب حي العاطفة قوى الحس شديد الاحساس غزير الدمع رقيق الشعور ليدفع الي هذا الجفاف روحا جديدة تخاطب القلب وليدر من دمعه على العواطف المجدبة بسبب خضوعها للشهوات المتحكمة وابلا يعيد اليها حياتها وخصبها) (وأي كاتب أقدر من روسو على القيام بهذا المجهود العظيم) (وهكذا كان لروسو ذلك الاثر المبين في تكوين هيام سبنسر بالطبيعة لكن نظرة روسو كان مصدرها الوجدان وباعثها العاطفة فعشق الطبيعة وهام بجمالها وجلالها وآمن بعظمتها وكمالها فحاول بما أوتي من قوة التحرير وسحر في البيان أن يدفع الناس الي الاقتراب

من بساطة الطبيعة فى حين أن نظرة سبنسر مصدرها الفكر وباعثها حب الاستطلاع فعشق الطبيعة وهام بسداد نواميسها وسننها وآمن بعظمة دقائقها وخصائصهافحاول بما أوتى من حدة الذهن وقوة الفكر أن يكشف عن هذه النواميس وتلك القوانين ليهتدى الانسان بهديها ويسير جريا وراءها نحو الرقي والكمال. على أن الفارق بين النظريتين جاء كذلك من ناحية أخرى فروسو لم يكن ليحلم بما جاء به القرن التاسع عشر من الآراء العامية الحديثة . ذكر جبرائيل كبير فى مقدمة كتابه عن سبنسر صفحة ٨ :—

« إن روسو لم يدرك ناموس التطور الذي أدركه سبنسر فكان سراجه المنير فى بحوثه الخطيرة»

ويقينا كان أمام سبنسر سراج عامي وهاج جاء من تقدم علم الحياة وعلم التاريخ الطبيعي وعلم طبقات الارض وعلم وظائف الاعضاء وعلم النفس . ثم قام الى جانب هذا عامل خطير غير مجرى افكار العلماء ذلك أن نتائج مجهودات (لامارك) و (دارون) أخذت فى الشيوع والانتشار فآمن سبنسر بما جمعه الأول من الأدلة عن (تسلسل الانواع) وأعجب بما كتبه دارون عن (اصل الانسان) كل الاعجاب فصادفت هذه الآراء العلمية التى تمس نظرية النشوء فى ذهن سبنسر مكانا خصبا نبتت فيه بذورها ونضجت أثمارها

ذكر جبرائيل كبير في كتابه عن سبنسر صفحة ١٦ (أن دارون عند مانشر آراءه عن أصل الانواع عام ١٨٥٩ لم يجد انسانا كان قد تهيأت مداركه وأعدذهنه لتفهم هذه الآراء الحديثة وهضمها أكثر من سبنسر)

وفى الواقع قد اتخذ سبنسر ماظهر من هذه الآراء قاعدة ارتكز عليها لمواصلة بحوثه وتحقيقاته فاستطرد به البحث الي كشف نواميس الارتقاء ورأى ضرورة مجاراة هذه النواميس فوضع فلسفته العامة التى جمع فيها كل العلوم ووحدها فكانت فلسفته الانشائية المشهورة (كعلم العلوم)

٤ – مذهبه الفلسفي واثره فى مؤلفاته

ليس فى مقدورنا الآن أن نتبسط في بيان فلسفته وموضوع رسالتنا تحليل

آرائه في التربية فقط على انه متى كان عملنا فى جملته — لا يعدو ﴿ المحاولة ﴾ فليس ثمة مانع من بيان مدلول فلسفته فى أبسط المعانى كما فهمناه مما جاء نقلا عما كتبه سبنسر عن نفسه في المجلد التاسع والعشرين والثلاثين والرابع والثلاثين والخامس والثلاثين صحيفة (المقتطف) ومما جاء نقلا عما كتبه المستر مكفرسن والمستر ﴿ هدسن ﴾ عن فلسفة سبنسر ومما جاء فى دائرة المعارف الانجليزية . .

بعد أن درسنا ماتقدم لاح لنا أن أهم خصائص فلسفة ﴿ سبنسر ﴾ مايأتى :—

أولا ـ أن سبنسر لم يبحث عن العلة الأولي ولا عما وراء الطبيعة ولكنه سلم بوجودهما إذ رأي أن البحث فيهما مما لا يدركه العقل البشري وبدأبحثه الفلسفي من نقطة تلي ذلك مباشرة قاعدتها (ثبوت القوة) للعالم المادى في شكليها المادة والحركة هذه الخاصة تخرج العلامة « سبنسر » من حظيرة الفلاسفة الماديين الذين يؤمنون (بالتولد الذاتى) قال سبنسر فى هذا الصدد . نري من بين كل هذه الاسرار التى تزداد غموضا كلما زاد تحقيقنا فيها حقيقة واضحة لا بد منها وهي أنه يوجد فوق الانسان قوة أزلية أبدية ينشأ عنها كل شيء

ثانياً ـ جعل سبنسر ما يدركه العقل من فلسفة الاشياء محصورا من وقت وجود مادة الشيء وخروج القوة منها إلي حين امتصاص القوة وتفرق هذه المادة وهذه الخاصة تبين لنا أن العلامة سبنسر لم يقصد بفلسفته إدراك حقيقة الموجودات قبل أن صارت فى الصورة التى نراها ولا إدراك ماتصير إليه بعد أن تختفي عن أبصارنا وإذن كان بحثه مقصورا على الاسباب التى نراها مباشرة المسببات وفى النتائج التى تنتج عنها أي أن غرضه الفلسفى معرفة العلاقة بين النواميس الطبيعية وبين الظواهر المختلفة التى يظهر الكون بها

ثالثاً ـ إن العالم في « نظره » في تغير مستمر وأن كل مايقع فيه من التغيير كبيرا كان أو صغيرا طبيعيا او عقليا او اجتماعيا كل ذلك يرد إلي تفاعلين وهما « النشوء والانحلال » او بعبارة اخري ﴿ الكون والفساد ﴾

رابعاً ـ لكي يجعل سبنسر فلسفته قائمة على الاستدلال القياسي ايضا فرض بديهيات او

مقدمات ثابتة واهم هذه المقدمات هي :—

« ا » القوة ثابتة لا تتلاشي ولكنها تتغير على الدوام من صورة إلى أخري

«ب» المادة لا تنعدم ولا تتجدد ولكنها تتشكل

« ح » الحركة دائمة ولكنها تسير فى أقل الجهات مقاومة

فلما اعتبر سبنسر هذه مقدمات يقينية صارت فلسفته قائمة على أساس الاستدلال الاستقرأئي والاستدلال القياسي معا قال في هذا الصدد «.إني كنت لا أكتفي بنتيجة وصلت إليها بالاستقراء مالم أصل فيها الي المباديء الاولي ولا اكتفى بالمبادىء الاولي حتى أحققها بحوادث الاستقراء »

وقد ظهر لسبنسر فوق ماتقدم أن كل الافعال في مجموعها جارية على ناموس طبيعي واحد مهما ظهر لنا أن كل عمل على حدته خاضع لناموس خاص به فان التغييرات المختلفة ليست فى الواقع منفصلة فى ذاتها وإنما نحن نفصلها لتسهيل التظر والبحث فى علتها على حدتها ومن هنا رأى ضروري البحث عن الناموس العام ﴿ الاتصال النسبي ﴾ الذى يجمع كل الفواعل الطبيعية المختلفة والتغييرات المستمرة فأخذ ينظر في النواميس العامة التى تجرى عليها المادةوالقوة في توزيعهما وإعادة توزيعهما إجمالا وتفصيلا لكي يرد هذه الافعال كلها إلي نظام واحد معقول فاقتيد استطرادا إلى البحث عن ارتقاء الانسان شخصيا (بنوع خاص) وعن ارتقاء جماعاته (بنوع عام) فمطلب الفلسفة فى نظر سبنسر البحث عن الناموس الكلي الذى ترجع إليه نواميس المادة والقوة أى هي (علم العلوم) لانها تضم قواعد العلوم كلها وتوحدها لتردها إلي أصل واحد شامل لها كلها وهكذا أكثر سبنسر من البحث والتحرى والتقصي إلي أن رد العلوم كلها والظواهر الطبيعية كلها ناموس واحد فوحدت فلسفته العلوم وجعلتها علما واحدا

كتب سبنسر الي الاستاذ (هدسن) كتابا فى هذا الصدد لخصه الاستاذ كما يأتي .

« أن جرثومة فلسفته ظهرت أولا فى كتابه (النظام الاجتماعي) حيث ذكر في الفصل المعنون » « بأمور عامة » حقيقة بيولوجيه مفادها ان الانواع الدنيا من الحيوان مؤلفة اجسامها من احزاء متماثلة لا يتوقف بعضها على بعض وأما الانواع العليا فأجسامها مؤلفة

من أعضاء مختلفة يتوقف بعضها على البعض الآخر وقد قال أن هذا كان نتيجة استقرائية وصل إليها في غضون دروس علم الحياة ويخيل إلى أن أكثر ذلك كان وأنا أسمع خطب الاستاذ (أون) على هيا كل الحيوان المقرية وهذا الامر يصدق على جماعات الناس فانها تبتديء بأجزاء متماثلة لا يتوقف بعضها على بعض: ووصل إلى هذه النتيجة بالاستقراء أيضا ثم من الجمع بين هاتين النتيجتين استنتج نتيجة ثالثة وهى :—

« أن الفرد من أفراد الاحياء والفرد من أفراد الجماعات خاضعان لناموس واحد على حد سواء »

فأدنى أنواع الحيوانات أجسام هلامية متماثلة الاجزاء لا يتوقف جزء منها على الجزء الآخر حتى إذا فصل احدها يبقى حيا وتبقى فيه صفات الجسم كله كما ينفصل نقطة الماء من غدير ويكون فيها كل خواص ماء الغدير. وأعلى أنواع الحيوانات الانسان أجزاؤه متخالفة غير متماثلة بل متفردة لكل جزء منها صورة خاصة به فاليد غير الرجل والقلب غير الطحال ولكنها غير مستقلة إذ يتوقف بعضها على بعض فاليد لا تعيش وحدها والقلب لا يعيش وحده. وهكذا جماعات الناس كانت فى أول عهدها والناس على الفطرة مؤلفة من أفراد متماثلين كل واحد مثل الاخر من حيث نسبته إلى المجتمع ولا يتوقف احدهم على الاخر فى معيشته وسائر احواله فيصنع طعامه ويبني بيته ويدافع عن نفسه. يفعل ذلك كله وحده ثم تولدت الفروق بين افراد المجتمع فصار بعضهم حكاما وبعضهم جنودا او بعضهم حراسا وصناعا وصار بعضهم يتوقف على البعض فلا غنى للملك عن الجنود والحراس والصناع ولا غنى للصناع عن الملوك والجنود وهلم جرا « انتهي »

ومن ثم اتضح لسبنسر أن فى الحياة ميلا الي التفرد اى ان الجسم غير الحي لا يكون متفردا بل يكون مثل غيره فى حين ان الجسم الحي له ذاتية متفرد بها وكلما زاد الحي ارتقاء زاد تفرده ظهورا وإذن فالتفرد غاية كل ارتقاء فى الموجودات ولما بحث فى ناموس التفرد وجده قائما على اساس فعلين متصلين الاول الميل الي فصل « الفرد » عن غيره من الافراد المماثلة له والثاني زيادة تركيب الفرد الذى فصل عن غيره فيصير مباينا لما فصل له. وهكذا شأن الارتقاء قائم على امرين الاول اختصاص عام مع ازدياد فى

التركيب والثاني استقلال متبادل بين الاجزاء المنفردة من الجسم الحي

قال سبنسر فى تعريف الارتقاء أو النشوء انه فعل مزدوج يقوم بالتخصيص مع ماينتج عنه من زيادة التركيب وبالتعليم مع ماينتج عنه من زيادة الوحدة »

وقال العلامة فون بير « ان سلسلة التغيرات البذرة حتى تصير شجرة والبيضة حتى تصير حيوانا انما هي ارتقاء من التماثل فى البناء الي التباين فيه » ومن ثم يتبين لنا ان هذه القاعدة ارتاح لها سبنسر

ولما وصل العلامة سبنسر في بحثه عن الارتقاء وناموسه وسببه اراد أن يطبق ناموس الارتقاء على كل الموجودات مما يتصل اليه بحث الانسان من نبات وحيوان واخلاق وعادات وعلوم وفنون .

وغير ذلك قال العلامة سبنسر في هذا الصدد « ان مدار كل ارتقاء على الانتقال من التماثل الي المتباين ولكي يستوضح خفايا هذا الرأى اخذ يضرب الامثال الجمة فقال :—

« ان الارتقاء فى انواع النبات والحيوان والاخلاق والعادات والعلوم والفنون وكل مايتصل إليه بحث الانسان مداره كله على الانتقال من المتماثلات الى المتباينات فالجماد دقائقه متماثلة ذرة الهواء مثل ذرة الهواء ونقطة الماء وقطعة الذهب مثل قطعة الذهب ثم يظهر الاختلاف فى النبات ويكون قليلا فى انواعه الدنيا فتتألف اعضاءه من حويصلات متواصله ثم نزيد فى انواعه العليا فيصير فيه ورق وظهر وثمر ويكون فى الزهر كأس وتاج واعضاء تذكير واعضاء تأنيث وفى الثمر قشر ولب وبذر وهلم جرا »

ولكن تبقي مزاياه في كل اجزائه تقريبا على السواء فاذا قطعت غصنا منه لم يمت بقطعه . وأذا غرسته عاش ونما وصار شجرة مثل الشجرة التى قطع منها وكذلك الحيوانات الدنيا كالاسفنج فانها مثل النباتات من هذا القبيل متماثلة الاجزاء وقوة النمو والتولد قائمة فى كل جزء منها بخلاف الحيوانات المرتقية فانها انقسمت الي ذكور وإناث جريا على ناموس تقسيم الاعمال بزيادة ارتقائها ولكل عضو من أعضائها شكل خاص به ووظيفة يقوم بها فالقلب لا يشبه المعدة ولا يفعل فعلها واليد لا تشبه الدماغ ولا تفعل فعله واذا قطع عضو من هذه الاعضاء فقد حياته سريعا ...

وهذا شأن العادات والعلوم والفنون وسائر أعمال الناس وأحوالهم مثال ذلك إعداد الطعام وعمل الثياب فقد كان الرجل وزوجته يحرثان الارض ويزرعان الحنطة ويحصدانها ويدرسانها ويطحنانها ويخبزانها ويرعيان الغنم ويجزان صوفها ويغزلانه ويحيكانه ويخيطان الثياب منه وكان غيرها يفعل فعلهما فتوزعت الاعمال بازدياد العمران فصار لكل من الحرث والزرع والحصاد والدراسة والطحن والعجن والخبز أناس يعملونها وقس على ذلك سائر الاعمال

وكان أبو العائلة حاكمها وقاضيها وكاهنها وطبيبها فتوزعت هذه الاعمال على أناس مختلفين استقل كل منهم بعمل دون غيره ولا يزال التخصيص يقوم مقام التعميم فى هذه الفروع فقد كان الطبيب الواحد يتعاطى الطب والجراحة ومعالجة العيون والآذان وأمراض النساء والاطفال فصار لكل ذلك طبيب خاص به وهذا هو المراد بالانتقال من التعميم الي التخصيص في الطبيعة كلها ومن التماثل الى التباين ...

ولما رأي سبنسر ذلك قال : انه كشف ناموس الارتقاء لكنه رأى لدى انعام النظر أن الانتقال من التماثل الي التباين لا يشمل كل أساليب الارتقاء بل يشمل بعضها أو أظهرها وان بعض ما يشمله ليس من الارتقاء فى شيء بل هو انحطاط وانحلال كتولد السرطان الذي فى الجسم وحدوث الثورة في البلاد . وبعد بحث طويل فى هذا الصدد عرف الارتقاء تعريفه المشهور وهو أنه (تجمع فى المادة يصاحبه تفرق فى القوة تنتقل به المادة من شكل متماثل الاجزاء غير محدود ولا متصل الي شكل متباين الاجزاء محدود ومتصل ويتغير شكل القوة التى فيه في غضون ذلك تغيرا موازيا له)

هذا هو موجز ضئيل لبيان مذهبه الفلسفي الذي انتهي به الي النتائج الآتية :—

١ — أن في الحياة ميلا الى التفرد . . .

٢ — أن التفرد غاية كل ارتقاء . .

٣ — أن مدار كل ارتقاء على الانتقال من التماثل الي المتباين ...

٤ — أن كل التغيرات التى تحدث لجميع الموجوداد خاضعة لناموس واحد عام شامل لها كلها يرد اليه كل ارتقاء ...

٥ – ان هذا الناموس ينطبق على كل الموجودات والافعال والاخلاق والعادات وكل مايصل اليه بحث الانسان ...

٦ – أن مطلب الفلسفة هو البحث عن هذا الناموس الكامل الشامل الذى ترجع اليه نواميس كل الموجودات ومن ثم كان طبيعيا أن يعالج سبنسر جميع العلوم لانه يريد ان يضم قواعد العلوم كلها ويوحدها ليردها الي أصل واحد شامل لها كلها ...

وكان طبيعيا أن يصدر بعد التحرى والتقصي فى البحث سلسلة من الكتب تتضمن خلاصة ماوصل اليه الناس من الحقائق العلمية طبيعية كانت أو عقلية لكي يبين الرابطة الفلسفية التى بينها ويبني عليها فلسفة جديدة ونعني بها (فلسفته التركيبية) التى هي في الواقع ثمرة جهاد علمي عنيف استغرق نحو النصف قرن وانتهي به الي اصدار مؤلفات كثيرة فوضع كتابا اسماه المبادىء الأولي شرع في تأليفه عام ١٨٦٠ وجعله قسمين موضوع الأول (مالايعرف) وفيه فصول عن الدين والعلم وكون المعارف كلها نسبية وموضوع الثانى (مايعرف) وحجمه اربعة اضعاف الموضوع الأول وفيه فصول كثيرة عن مباديء الفلسفة ومايتعلق بها وفصول أخرى عن النشوء والارتقاء ونواميسه ومدلولاته ...

نروى فيما يلى موجزا من الخطاب الذى ألقاه المستر « ليونارد كورتني » ساعة دفن المستر « سبنسر » وهو فى الواقع خطاب عظيم الدلالة على قيمة مؤلفات الراحل العظيم يقرب الي الاذهان صورة صادقة للمجهودات التى صرفها سبنسر فى اخراج مؤلفاته ويبين للقارىء معنى أغراضه ومراميه من تلك المؤلفات قال الخطيب : –

« أن أول مايخطر على بال من ينظر الي حياة « سبنسر » هو الاعجاب بالكتب الكبيرة التى صنفها فالشكر لله لانه عاش حتى أتمها . فانه ما من أحد من الفلاسفة ابتدأ عملا كبيرا مثل عمله واستطاع أن يقوم به الي آخره حتى لقد حسب الناس أن القائمة التى نشرها عام ١٨٦٠ عما عزم على تأليفه من الكتب حلم لايرجى اتمامه لما قد يعترضه من العقبات الجمة . وقد اعترضته هذه العقبات فقام ضعف صحته فى وجهه واضطره الى تأجيل عمله إن لم يكن الي العدول عنه ولم يكن على ثروة طائلة تكفي للانفاق عليه فنفد ماعنده من المال سريعا أما اعتلال صحته فبقي عقبة كبيرة فى سبيل الاسراع في تأليفه

لانه اضطر أن يقتصر على ساعات قليلة كل يوم وأن ينقطع احيانا عن التأليف زمانا طويلا ومن الغريب انه استطاع أن يؤلف ما ألفه مع ما كان في صحته من الاعتلال وقد مرت وثلاثون سنة من حين شرع في تأليف هذه الكتب الي ان أتمها . ولا غرابة في ذلك نظرا لاتساع نطاقها وغزارة مادتها فان كل حوادث التاريخ ومسائل العلم ومطالب الفلسفة وكل الدرجات التى تدرج فيها ارتقاء الانسان جمعت معاواستنتجت منها نتيجة بديعة ساطعة وهي كيف نشأ العالم فبهذا الاتفاق الذى وجده سبنسر بين مصادر متخالفة وبهذا الارتباط الذي بينه بين موارد منفصله متشعبة قامت عظمته وشعر الالوف من قراء كتبه المتتابعة باكتشاف أسلوب عظيم بديع للارتقاء لم يكن معروفا من قبل وان كان البعض قد ظنوا أن هذا البحث يصل الي حد لا يتعداه أو أنه قاصر عن ايضاح بعض الغوامض أو ضعيف في بعض المقدمات فلا شبهة فى أن جمهور القراء فى العالم المتمدن كله مقتنع تمام الاقتناع بان سبنسر أفاد بمؤلفاته واختط خطة جديدة للبحث ، سيكون لها شأن كبير فى تعليم الناس وتهذيبهم نعم أن أول ما نعجب به في مؤلفات سبنسر هو اتساع نطاقها وقوة حجتها وشمول النتيجة الساطعة التى وصل إليها ولكن يجب أن لا ننسي أن غرضه الاول والاعظم منها انما كان نفع نوع الانسان فلما رجح له أن صحته لا تمكنه من أتمام مؤلفاته بادر الي اتمام الفرع الذي حسبه أنفع من غيره لنوع الانسان وهو البحث عن الاصول التى تبني عليها المعاملات الشخصية والسياسية (العمومية) لأن غايته القصوى كانت اكتشاف الاصول الحقيقية التى تبني عليها المعاملات فلما رأى أن عمره قد ينقضي فى الاعمال التمهيدية فلا يصل الي مقصده الجوهرى تركها وبادر اليه وكانت الاصول التى وصل اليها فى بحثه التمهيدى قد فتحت له السبيل للوصول الي هذا المقصد لان توازن القوى الطبيعية الذى وجد أنه يعلل كل الحركات المادية رأى له مثيلا فى توازن القوى المتسلطة على نوع الانسان في ارتقاء جماعاته

٥ ترجمة حياة سبنسر

في اليوم السابع والعشرين من شهر ابريل عام ١٨٢٠ ولد ﴿ هربرت سبنسر ﴾ من اسرة اتصلت نسبيا بالحركة العلمية فى ذلك الحين وقامت بواجبها على قدر طاقتها نحو نشر التعليم فكان عمه ﴿ توماس سبنسر ﴾ قسا ورعا طيب القلب ميالا لفعل الخير ومساعدة

الضعفاء افتتح مدرسة وأنشأ دارا للكتب لاهل بلده وكان (أبوه) معلما في مدينة (دربي) ثم عين عام ١٨١٤ ناموسا (سكرتيرا) (لجماعة محبي العلوم الطبيعية) تحت رياسة زعيمها ومؤسسها (ارزمس دارون) فأتيحت حينئذ لوالده فرصة دراسة علم الحشرات واتيح لابنه الصغير هربرت أن يجمع كل ماصادف في الحقول من الحشرات ويأتي بها لوالده

ذكر جبرائيل كمبير في كتابه عن سبنسر صفحة ١٢ (وكما أن هربرت سبنسر تعود جمع الحشرات منذ نعومة أظفاره فقد شب مغرما بجميع المعلومات ولم شعث الحقائق)

ولما كان لأسرته نظر خاص في المسائل الدينية والسياسية والاجتماعية وكان أفرادها يتناقشون فيما بينهم بحرية وصراحة وسبنسر الصغير على مقربة منهم اتيحت له فرصة استماع أراء شتى في هذه الموضوعات ..

ذكر المستر (مكفرسن) في كتابه عن سبنسر (إن والديه كان علي مذهب واحد ديني وهو مذهب (المتودست) فمال أبوه إلي اعتناق مذهب آخر وظلت أمه على مذهبها : ولابد من أن يكون سبنسر الصغير قد سمعهما يتناظران ويتبادلان الآراء في أفضلية كل من المذهبين علي الآخر ويبحثان ذلك في جو من التسامح حتى كان ولدهما سبنسر يتبع أباه في صباح يوم الاحد الي كنيسة تؤيد مذهبه ويرافق أمه في المساء الي كنيسة مذهبها : كل هذه الظروف وأهمها نزوع أبيه عن مذهبه الاول إلي مذهب آخر خفف سلطة المذاهب الدينية من نفس سبنسر فشب طليقا من اعتباراتها لا يأبه لسلطانها ولا يحفل بقيودها ولا يدرك ما يشعر به غيره ممن ربوا تحت سلطتها..

في هذه الاسرة المهذبة التى تحترم حرية الرأي وتنشد الحقيقة أنى كانت نشأ سبنسر فأرضع بلبان معارفها وورث عنها البحث وخصوصا في العلوم الطبيعية كما ينشأ أهل المجادة وبدت عليه مخايل النجابة والفضل فاشخصه والده في الثالثة عشرة من عمره الى بلدة « هيتون » للتعلم وهناك بذ بذكائه ونجابته زملاءه في التحصيل وما زال يفوتهم صعدا حتى نبغ بينهم وبخاصة في العلوم الرياضية ..

وعلى الرغم من أنه لم يبق بالمدرسة إلا ثلاث سنوات فقد ظهرت فيها مواهبه الطبيعية فبدا إذ ذاك لعمه توماس أن يرسله (الي جامعه كمبردج) غير أن سبنسر حاول

أن يعتمد على نفسه فى تحصيل العلوم وجمع المعارف والحقائق ومن ثم شرع يجد ويكد فكان معامه الاكبر عقله النادر وقوة ملاحظته وطول آناته. فجمع من حيث الثقافة والتهذيب من حسن التقي وكمال الورع من ناحية وسعة الاطلاع وتقديس الحرية من ناحية أخري

درج متميزا بهاتين الناحيتين معا فى دراسته المدرسية ودرج كذلك اثناء درسه في بيته وكان متميزا إلي جانب هذا كله بموازنة النتائج التى يصل اليها بحثه ـوصادف درج سبنسر فى بحوثه تقدم العلوم الطبيعية فاستولت قوانينها على لبه فبرز بين معاصريه معجبا بها مؤمنا بان واجبه العلمي يقضي عليه بالانتصار لها واستخدام نواميسها في رقى الافراد والجماعات ـ وما زال يأخذ الغايات دراكا حتى عين مهندسا للسكه الحديدية فى برمنجهام ولندن عام ١٨٢٧ لكن عملا اداريا كهذا كان بلا نزاع يباين نزعته اذ أن ميوله الفطرية هيأته لعمل غير الاعمال الادارية فتخلى عن عمله هذا واندفع إلي صناعة التحرير وظهر أمام الجمهور كظهور نجم جديد فى السماء حيث عين مساعدا للتحرير فى صحيفة (المقتصد) فقرأ له الناس عدة مقالات عالج فيها موضوعات شتى وكان فاتحة عهده بالتحرير عام ١٨٤٢ حين كتب مقالته الشهيرة (عن مهمة الحكومة) ولم يقتصر عمله على التحرير في صحيفة المقتصد بل كانت صحيفة (وست منستر) مسرح آرائه الفلسفية الاولي ...

لكن سبنسر رأى أن نطاق الصحف يضيق ذرعا بما يفيضه عليه عقله الجبار وقريحته الوقادة وخواطره الهائجة فآثر أن ينقطع للدرس والبحث والتحقيق العلمي في بيته

وقد عاش صاحب الترجمة كما يعيش معظم الفلاسفة . وللفلاسفة عيشة في الغالب صورتها الاعتكاف وأساسها الزهد ورائدها مواصلة البحث والتفكير وغايتها محاولة الوصول الي الحق..

وهكذا رأينا سبنسر زاهدا فى الدنيا قليل الاكتراث لزخرفها

ذكرت دائرة معارف القرن الرابع عشر العشرين أن امبراطور الالمان أهدى اليه هو والاستاذ (باستور) وساما من درجة عالية فأبياه معا ...

فأما باستور فأباه محتجا بأنه لا يقبل وساما من أمة محتلة للالزاس واللورين العزيزتين على فرنسا

فاما سبنسر فاحتج لعدم قبوله الوسام بأن المانيا لا تسير في نظامها الاجتماعى على مبادئه فهو لا يقبل منها شيئا لئلا يقال انه خائن لمذهبه ..

على أن زهده لم يكن منصرفا إلي ماينصرف إليه زهد الاغبياء فلم يكن زهده مطلقا في صورة الزهد المطلق القائم على أغفال العناية بالصحة وأهمال الرياضة البدنية بل كان زهدا بصيرا فهو لم يهمل العناية بصحته بل كان حسن النظام فى ترتيب معيشته وتنظيم أوقاته بين العمل العقلى والرياضة البدنية ..

ذكر الاستاذ سليم مكاريوس بعد أن أتيحت له فرصة مشاهدة سبنسر ومحادثته كثيرا ان سبنسر كان يخص بعض وقته بالراحة من عناء الاشغال ويقصد نادي « الاثينيوم » يتسلى فيه بلعب البليارد وكان مولعا بلعبه ويقصد ايضا مشاهدة التمثيل ويفضل الهزلي منه على سواه فينظر الي العاب الناس الهزلية ويغرب في الضحك وكان يذهب مع كاتبه الي بحيرات اسكتلنده وهناك يملي عليه نحو ربع ساعة ثم يترك الشغل العقلي نحو ربع ساعة اخرى يركب فيه قاربا ويجدف حتى تنشط الدورة الدموية بحركة التجديف الرياضية ثم يعود إلي الاملاء . وكذلك كان يأخذ كاتبه معه في لندن الي ساحة تلعب فيها الالعاب الرياضية فيملي عليه قليلا ويلعب قليلا ..

ويقينا لولا هذه الحياة المرتبة الموزعة بين العمل العقلى وبين ترويح النفس لما استطاع سبنسر أن يستوعب كل ما قرأ : وما أكثر ما قرأ :: ولما استطاع أن يتحمل عبء عمله الجسيم الي الرابعة والثمانين من عمره وهو في حركة دائمة وعمل مستمر وتحقيق دقيق

ولم يكن زهده فى صورة زهد النساك والعابدين الذين لا يعاشرون احدا ولا يهتمون بامور العالم ولا يبالون بما يجرى حولهم من الحوادث بل كان زهد حكيم إذ لم يمنعه من الاهتمام بالمسائل العمومية وحوادث الايام سواء أكانت سياسية أم اجتماعية أم اقتصادية ولعل ذلك يرجع الي كثرة أطلاعه على المذاهب الشتى والآراء الكثيرة فقبل منها ما قبل وطرح منها ما لم ترق في نظره وانك لترى في تضاعيف ما كتبه بنفسه وما كتبه الغير عنه جملة متشعبة من المسائل تمس جميع مرافق الحياة فبينا تراه يقول بتقليل تداخل الحكومة في شئون الافراد الي ادنى حد اذ يصيح بضرورة تمتع الفرد بحريته في اقصي درجاتها

الممكنة كانه يرى ان مهمة الحكومة تنحصر في حفظ النظام وفي الدفاع عن الامة من الاعتداء الخارجي قال في هذا الصدد نقلا عما جاء بدائرة معارف القرن الرابع عشر العشرين « أن سيادة الحرية في الزمان المستقبل سيكون باعثها العاطفة الخلقية المغروسة فى جبلتنا ليس إلا : وهذه السيادة للحرية ستكون النتيجة الطبيعية للتدرج الاجتماعي فى الارتقاء » ثم قال « إن الحكومة ستنحل انحلالا لا قيام بعده ويصبح الناس أحرارا بغير حكومة مسيطرة عليهم » على أن هذا الرأى السياسي الذى خطر له ولسواه من قبل نراه حلما بعيد التحقيق. وجاء في الجزء الاول من المجلد الرابع والثلاثين لصحيفة المقتطف « إنه لما هاجت الحرب بين الانجليز والبوير انتصر للبوير على قومه وجزع وأسف على ذهاب قوته وعجزه فى شيخوخته عن الجهاد لمنع تلك الحرب او أبطالها قبل استفحال شرها فانه كان أشد الناس كرها للحروب لاعتقاده أنها من أسباب تقهقر العمران ولا يجيزها الا إذا كانت دفعا للتعدي على الوطن » وهكذا كان جليا ميل سبنسر إلى الذود عن حياض الحرية الشخصية حتى انه كان يري أن المزية الكبرى فى ارتقاء الجماعات هي « للحرية الشخصية » وأن أشرف عمل للانسان إنما هو فى معارضة ما وضعته الحكومات أو الهيئات من القوانين التى تتعارض مع مصالح الافراد وتسلب الحرية الشخصية منهم — أما من الوجهة الاقتصادية فكان يعتبر الملكية الفردية نتيجة نهائية للترقى أى ثمرة انقلابات مفيدة للمجتمع وأن الارض ستصبح ملكا شائعا بين الناس كافة . نرى فيما تقدم الكفاية لاثبات أن سبنسر الزاهد فى ملاذ الحياة والعاكف على التأليف فى بيته كان مرتبطا بروحه مع الافراد والجماعات شاعرا بشعورهم مطلعا على كل ما يجرى حوله من الحوادث وكل ما يستجد من الامور واضعا نصب عينيه خدمة الانسانية ورفع شأن بنيها فى جميع مرافق الحياة دون أن يحفل بشهرة ينالها أو منزله يتنسمها من أبناء قومه ..

ومن ثم لم يكن حظه من نعيم الحياة ـ أن عددنا المظاهر والمال نعيما ـ باحسن حالا من حظوظ معظم الفلاسفة والحكماء فعاني من آلام الفقر ما عاناه امثاله من العلماء والمصلحين على أن الفاقة لم تكن لتقف فى سبيل عمله ولم تكن لتثبط شيئا من تلك العزيمة الجبارة ولم تكن لتزعزع ركنا من أركان بنيته الثابت وليس أدل على صحة

ما تقول من انه ظل في تحرير مؤلفاته العلميه الغويصه دون أن يحفل بالجانب المادى الذي ينفقه عليها وعلى الرغم من كسادها وعدم اقبال الناس عليهافى بادىء الامر لم يحول دفة كتابته شطر الروايات أو التواريخ التى يتهافت الناس عليها ويتزاحم القراء على شرائها

جا فى دائرة المعارف القرن الرابع عشر العشرين « لما نشرت الطبعة الاولي من كتابه فى أصول علم النفس لم يطبع منها الا ٧٥٠ نسخة ولم تنفذ الا بعد مضي ١٢ سنة ولما طبع كتابه فى أصول العمران لم ينفذ هذا العدد منه الا بعد ١٦ سنه ولذلك فقد « سبنسر » فى أثناء ١٥ سنه ما قدر بمبلغ ١٢٠٠ جنيه فضلا عن تعبه فى البحث والتنقيب

ولكن الرجل العظيم إنما يتدرع بالصبر ويعظم بسعة الصدر وهكذا ظل سبنسر مواظبا على العمل حتى غلب ميول الناس بعلمه فتولد فيهم شعور جديد مال بهم الي مطالعة موضوعاته فشاعت كتبه بين الادباء وراجت سوقها بين أهل البحث وطلاب العلم على أن رواجها كان محدودا فى دائرة ضيقة لم تخرج منه الي سوق الكتب الادبية والقصصية التى كانت مورد رزق دائم وثروة طائلة لمنشئيها ومؤلفيها .. فقضي « سبنسر » معظم حياته وهو يقاوم خصمه الفقر ويخيل الينا انه لو بقي فى مهنته الاولي مهندسا لساعده ذلك على تحسين حالته المالية ولكن قوة الارادة تدفع صاحبها إلي تحقيق رغباته وميوله مهما كان فى ذلك من المخاطر والمجاذفات وهي التى تجعل صاحبها يحسب الالم لذة والفقر غني والجوع شبعا والظمأ ريا والنصب راحة والشقاء سعادة وهناء ...

على هذا المبدأ القويم أخذ سبنسر يؤلف حتى إذا فرغ من أحد مؤلفاته عرضه على ناشري الكتب فلم يجد بينهم من يبذل شيئا فى سبيل طبعه خوفا من الكساد لان الموضوع جديد وجاف فاضطر أن ينفق على نشر كتبه من دخله أو من مساعدة قرائه وهم قليلون

أتراك تصدق أن سبنسر قضي ١٢ سنة في أول أمره ولم يسترجع من بيع كتبه مايساوى طبعها ولما راجت لم تكن تقوم بنفقات معيشته الا بعد زمن طويل مع قلة النفقات التى كان يتطلبها ومع ذلك فقد استغرق في تدوين مؤلفاته بضعا وستين سنه وهو يصنف ويؤلف فى أدق وأهم الموضوعات العلميه ولا شك أن لعزوبته فضلا فى انجازه تلك المشروعات العلميه الكبيرة فكان سبنسر في الواقع طويل حياته سراجا وهاجا يملأ الافق المحيط به

وما جاوره وما داناه نورا لألاء وضياء مستفيضا حتى اذا ما استنفذت تلك الروح الناشطة منذ الصغر وتلك الهمه العاليه منذ الصبا ما في المصباح من زيت ولم يشفق على نفسه ولم يرجم جسمه الذى تعب وسقم من حمل تلك النفس الكبيرة انطفأ المصباح ونادى الناعي ضبيحه يوم الثلاثاء ٨ ديسمبر عام ١٩٠٣ « مات سبنسر » وهو في الرابعه والثمانين من عمره فكان سبنسر شهيد الصراع العلمي وضحية الجهاد العقلى ولكنه ذهب وجبينه مكلل ومتوج بما في كنزه العلمي الذى تركه للعالم من اكليل الفوز وتاج النصر ...

وقد أوصي أن تحرق جثته وألا توضع الازهار على نعشه ولا يلبس أحد السواد حدادا عليه وأن يؤبنه صديقه الحميم المستر (جون مورلي) الفيلسوف السياسي المشهور بالاقوال الوجيزه ساعة دفنه ..

وقد تصادف أن كان هذا السير غائبا فى صقليه ولا يستطيع الوصول يوم دفنه لذلك تولي تأبينه المستر (ليونارد كورتني) وقد سبق الاشارة اليه ..

ولم يذع نعيه حتى توالت التعازي البرقية على منزله من كافة أنحاء العالم المتحضر وأشترك في تأبينه بعض مجالس النواب ...

هكذا عاش سبنسر في حركة دائمة لم يكف عنها وعمل الجسيم لم ينقطع عنه فكان بذلك دليلا ساطعا على أن الاعتماد على النفس والتربية الذاتية وكثرة الاطلاع مع التأمل وقوة الارادة تبني للشخص ثقافة عالية خير مما تكونها المعاهد العلمية على أساليبها النظرية

ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن نختم ترجمة حياته بما ذكره عنه المستر ليونار كورتنى فى آخر رثائه حين قال « والان وقف عقله عن عمله وبطل ما يدل على الشعور بالموجودات فهل يبقي وجدانه بعد زوال آلته وهل الروح التى كانت فى هذا الجسد خالدة مثله غير فانية أو ترجع إلي القوة الازلية ـ التى صدرت منها كما تصدر الشرارة من النار وإن كانت لا تفنى فى المستقبل أفليس أنها لا تستطيع أن توجد من نفسها كما لا تستطيع أن تفني . أستاذنا لا يعلم ذلك ولا يدعي علمه لانه فوق طور العقول وقد تزيد معارف الناس ويقل ما يجهلونه على توالي العصور ولكن المجهول يبقي كثيرا جدا بالنسبة إلي القليل الذى نعلمه وقد يتصل الناس الي معرفة شيء مما يحسب الآن فى عداد ما لا تدركه

الافهام ويبقي السر الاعظم وراء طور العقول ولكننا لا نعفي من الاشتغال في النهار قبل أن يدركنا الليل وأذا أمكن الاشتغال فليكن شغلنا فيما هو شريف ونافع فيما يزيد حياة الناس قوة واتساعا ويعلى شأن الفضيلة . هذا هو السبيل الذى سار فيه سبنسر فانه وقف نفسه لخدمة أبناء نوعه مثل أفضل الرجال المنتمين الي مذهب ديني مخصوص

فالوادع الوداع أيتها النفس الخالدة الاثر التي لا تزال تكلمنا وسيبقى صوتها مسموعا مدى العصور التالية ......

الكتاب الثالث

رسالة سبنسر في التربية

١ - كيف كتب رسالته

نرجح كثيرا أننا لسنا في حاجة لأن نبين أن مهمة « سبنسر » التي أخذها على عاتقه تضطره الي بحث مشكلة التربية ...

ألم يكن أهم ماتصبو إليه نفسه كشف أسلوب عظيم لارتقاء الانسان وجماعته ؟.

والتربية - كما نعلم : من أهم وسائل رقي الافراد والجماعات...

أو لم يكن من مهمته توضيح بعض النواميس الطبيعية التي يسير عليها الجسم والعقل في ترقيهما ونموهما : والتربية - في جملتها - عملية تنمية وتعديل وتدريب للجسم والغرائز والعقل ...

أو لم يكن علم النفس من أهم العلوم التي عني « سبنسر » ببحثها وتمحيصها ومن ذا أقدر على نقد أساليب التربية وتهذيب أصلح مبادئها من علماء النفس ..

ألم نحدثك فيما تقدم عن بحث « سبنسر » في كل شيء وتنقيبه عن حقيقة كل شيء ورغبته الصادقة في كشف الحقائق حتى كانت أتفه الأمور كأعظمها يتناولها بحثه وتحقيقه ...

نظن أن عالما هذا شأنه لايمكن أن يغفل عن بحث مشكلة التربية ...

قد يبدو للبعض شيء من الريبة في وجاهة ماكتبه « سبنسر » في التربية بسبب افتقاره في هذا الصدد الي مهنة التدريس التي لم يزاولها قط. على أن هؤلاء المتشككين يرون أن عدم مخالطة سبنسر للأحداث وعدم مزاولة تعليمهم وعدم احتكاكه بهم أضاع عليه شيئا كثيرا من التجارب المبنية على مايبدو من الاطفال للمعلمين أثناء قيامهم

بعملهم حيث يشاهد المعلمون مجموعة من الامزجة المختلفة والحالات المتباينة تلك الحالات التى كثيرا ماتكون أكبر مرشد للمعلم فى استنباط أصلح الطرق وأوضح المسالك فى تربية الطفل ...

ولكن ليس لدينا مايحملنا على هذا الظن فقد برهن «سبنسر» على الرغم من افتقاره الي مشاهدة تلك الحالات ـ على خبرة واسعة ودراية عظيمة بطباع الاطفال وغرائزهم ولعل ذلك جاءه من كثرة الاطلاع على ما كتبه المربون قبله في هذا الصدد أو لعله وصل إليه من تقصيه في بحث النواميس الطبيعية فعالج الأسس الطبيعية التى يقوم عليها فن التدريس فجاءت وفقا لهذه النواميس وضع قواعده العامة التى ترتكز على أصول نفسية طبيعية حتى أن الغموض الذى كان يغشي التربية أخذ ينقشع عنها تدريجا وأضحى الطريق الى كثير من مسائلها واضحا أمام المشتغلين بها ...

ومهما يكن من الامر فقد كان عمل (سبنسر) فى التربية مكللا بالنجاح والتوفيق وقد أثار عمله اهتمام العلماء بمواصلة البحث والدرس عن أرشد الخطط التعليمية وانفع المناهج الدراسية واسمي غايات التربية وسايروا الاسلوب العلمي العملى الحيوى الذى رسمه فى رسالته وهكذا كانت وجهة الاصلاح التى ارتآها طريقا صالحا سار عليه المربون بعده فانجلى عملهم عن انعاش هذا الاسلوب الذى يقوم على تركيز القوي لانماء وسائل الانتاج وموارد اليسر المادي . واغفال الاسلوب العلمي النظرى البحت نعم . إنه من الجائز أن يكون عمل « سبنسر » أصلح وأدق لو أتيحت له فرصة الاشتغال بالتعليم كباستلتزى ولكن من الجائز أيضا أن تكون مهنة التعليم عقبة تقف في سبيل بحوثه وتحقيقاته الحرة الواقعة في أوسع دائرة امتد إليها عقله الكبير أو بعبارة أخرى أنه من الجائز لو قدر له أن يكون معلما لاضطر الي حصر تجاربه وتحقيقاته في الدائرة الضيقة التى كان يعمل فيها ...

لهذا لايمكننا الجزم بصحة أحد الافتراضين وبطلان الآخر لكننا مع هذا نميل الي ترجيح الرأي الثاني خصوصا وقد دلنا الواقع على أن كثيرين عالجوا مشكلة التربية علاجا لايستهان به دون أن يزاولوا مهنة التعليم قط فهذا « مونتين » و«لوك» و «روسو »

من أئمة التربية الذين كان لبحوثهم الأثر الصالح في تدرج المذاهب بيد أن «سبنسر» في الواقع لم يقصد بادىء ذي بدء أن يضع رسالة خاصة في التربية فقد كان يعالج أهم موضوعاتها فيما كان يعالج من الموضوعات الأخرى فكتب في صحيفة شمال بريطانيا [1] عام ١٨٥٤ موضوعا تناول فيه بحث نظم التربية العامية وكتب في صحيفة «وست منستر» [2] مقالا هاما عن أنفس العلوم والمعارف وعالج طرق التربية الادبية والبدنية عام ١٨٥٩ وهكذا كان يعود مابين آونة وأخرى الي بحث موضوع التربية فلما أتمه من جميع نواحيه رتب تلك الموضوعات وهذب هاتيك المقالات وجمعها بعد ذلك في سفر واحد عام ١٨٦١ فكانت جماع مقالاته السابقة في هذا الموضوع هي رسالته في التربية التي نحن بصدد شرحها وتحليلها ونقدها ..

والرسالة التي بأيدينا تقع في اكثر من مائة وسبعين صفحة جعلها أربعة أقسام حمل في القسم الأول منها حملة شعواء على مناهج التعليم التي كانت مألوفة في ذلك الحين وأبان رأيه في الموازنة بين أقدار العلوم وترتيبها بنسبة تلك الأقدار ويقع هذا الجزء في نحو ٥٠ صفحة ...

وعالج في القسم الثاني منها موضوع التربية العقلية وقد تعرض في هذا القسم للبحث في اكثر مشاكل التربية ومسائلها وأشار الي مايتطلبه ذلك من التهذيب والاصلاح وعلا هذا الجزء فراغ اربعين صفحة : وتناول في القسم الثالث موضوع التربية الاخلاقية وفيه تصدى لنقد أنواع العقوبات التأديبية التي تخالف الجزاء الطبيعي شارحا باسهاب الاخطار الشائعة في توقيع العقوبات الغير طبيعية زاعما أن الطبيعة وحدها أصدق خبير بتحديد نوع العقوبة ويشغل هذا الجزء ٤٠ صفحة كذلك ..

أما القسم الرابع فقد كان بحثه قاصرا على التربية البدنية فعاب على الناس اهمالهم شأنها وأبان ضرر ذلك الاهمال في الحياة العامية والعملية شارحا أهمية التربية البدنية في اعداد النشء لمزاولة أعمالهم وتخفيف مايعتري الناس من الانحطاط الجسمي والعقلي بسبب الارهاق الذي يصيب الناس مدفوعين إليه سعيا وراء اعمال الحياة بغير شعور منهم ويقع

1 The North British Review — 2 Westmininster

هذا الجزء في اربعين صفحة كذلك ...

هذه الأقسام الأربعة هي التي تضمنت (النظام السبنسرى) فى التربية ذلك النظام الذى راق كثيرا فى نظر لفيف من رجال التعلم فأخذوا به وسعوا الي تحقيق مراميه وبنوا عليه آراء حديثة فى مزاولة صناعة التدريس ...

ولهذا النظام فى جملته أصل وصورة وميزة فأما الأصل فيرتكز على قاعدته الأساسية التى جاءته من وجهة نظره فى قوانين النشوء والارتقاء أن جعل عمل المربين محصورا فى مجاراة النواميس الطبيعية وجعل قواعد التدريس ملائمة لسير هذه النواميس ...

وأما الصورة فهي اعتباره العلوم الطبيعية أساسا كافيا لاعداد النشء للحياة الكاملة.

وأما الميزة فهى مشابهة روحه لروح (روسو) من ناحية وقف تيار مقاومة الطبيعة والعودة بالاخلاق والعوائد والعقائد والقوانين الي أساليب الطبيعة ...

بيد أنه مهما حاولنا رفع مقام « سبنسر » فى عالم (فن التربية) فلا يمكننا أن نقول عنه أنه كان صاحب منهج جديد : فبحثه لم يتعد في الواقع حد تهذيب جملة من المبادىء القويمة التى وضعها بعض علماء التربية قبله : ومهما قيل عن خطط سبنسر الرشيدة التى أوضحها فى آرائه فان الحرب التى أثارها ضد نظام التعليم المألوف فى بلاده لم تأت بنتيجة حاسمة في موضوع التربية بل أشعلت ـ فى كل مكان ـ لهيب التحقيق العلمي والتقصي في البحث عن اسمى غايات التربية وأقرب أساليب التعليم وأنفع المناهج الدراسية التى تحقق تلك الغايات : وهكذا بقيت المسألة (مشكلة) موضع خلاف العلماء ومطروحة على بساط البحث والتنقيب ...

والجميع في حاجة الي الامعان والتروى ـ قبل البت ـ فى تقرير المنهج الملائم والأسلوب الرشيد ...

ومايدرينا فقد تتأيد أقوال « لمبروزو » (وقد يكون التقدم العلمى أحيانا بالتقهقر نحو الماضي) ...

وإذن ندخل فى منهج قديم ـ قد يكون وضع منذ عهد الفراعنة ...

ومتى كان البحث في أصول التربية متصلا بدراسة وفهم المظاهر النفسيه على الطريق العلمى فان الامل في حلها دون بذل المجهودات العلمية ضعيف ...

ومن يدرى . فقد يصبح التعويل على الحواس في الاعتراف بحقائق الوجود أمرا ناقصا وقد يري العلماء ضرورة تعرف الحقائق بلا حاجه الي استخدام الحواس . وبما ان العلم يتقدم فقد يكون تقدمه لكشف حقائق جديدة أو اقامه الدليل على بطلان ما كان معترفا به أنه حقائق . على اننا نرجو ان نقرر هنا ملاحظة هامة ذلك انه مهما اتسع نطاق معلوماتنا فسيظل يحيط بنا فضاء من الظلام إذ ان عقولنا محدودة مهما عظم ادراكها ونحن أجهل ما نكون بأسرار القوة ومصدرها ومصيرها وما وراءها وقد شاهدنا تطور ما نسميه « علما » وكيف ان كثيرا من النتائج التى ظن فيدا بالامس حقائق علميه ثابتة نراها اليوم خرافة وسخافة يقوم العلم الحديث بهدمها ويقيم على انقاضها نظرية أخرى لهذا لا يصح أن نسلم بأن مالدينا من العلم الآن سوف لا ينقض غدا لكننا مستعدون لمواجهة الحقائق والترحيب بكل حق جديد...

جاء سبنسر والطرق العلمية الحديثة مادية أساسها الحواس ومايقع تحتهامن المحسات التى تكون موضع المشاهدة والتجربة وعاش سبنسر فى عصر أظهرت فيه العلوم المادية آثارها العظيمة فى جميع مظاهر الحياة وبلغت هذه الآثار درجة أصبح معها العلماء يتأففون من الايمان بالعلم النظرى فحملوا ابحاثهم في النفس الانسانية على أسلوب حديث يخالف علم النفس القديم جاعلين الحواس نقطة الابتداء فى جميع تجاربها حول الافتراضات فلا تدرس النفس من حيث امكان قيامها بذاتها قياما مستقلا عن الحياة العقلية وامكان انفصالها عن الجسم بل يدرسونها بصفتها مجموعة عوارض عقلية مرتبطة بأساس مادى هو الجسم فكما أن علم الطبيعة مثلا يبحث عن عوارض المادة كذلك علم النفس يدرس عوارض العقل المادية ليبحث عن القوانين التى تحكمها وترغبها تاركا للفلسفه درس « الروح »

وبديهي أن العلماء الذين عاشوا في العصر المادى وكان من بينهم سبنسر تمسكوا كل التمسك بالطرق المادية المختلفة ـ حتى فيما يخص النفس ـ بسبب خضوعهم لتأثر مادى خفي صدر الي نفوسهم من البيئة العلمية المادية خضوع غيرهم لتأثير البيئات والمهن

المختلفة التي قضوا فيها شطر طويلا من حياتهم ...

غير أن السواد الأعظم حافظ على الحياد العلمي واحترم الاختصاص الذي قيدته به طرائق البحث العلمي ومن بين هؤلاء « سبنسر » فجعل سبنسر همه محصورا في كشف القوانين النفسية ومعرفة ارتباطها بأعضاء الجسم ...

ومال لفيف من علماء القرن التاسع عشر الى فصل جميع العلوم عن الفلسفة ـ عدا بحث ماوراء الطبيعة فبعد إن كانت الفلسفة في الدور الأول من أدوار المدنية اليونانية لاتختلف عن العلم بل كانت تدل على الاشتغال بجميع العلوم بقى في اختصاص الفلسفة الي أواخر القرن الثامن عشر ، علم النفس ، وعلم المنطق ، وعلم الأخلاق ، وعلم ماوراء الطبيعة ، ثم جاء علماء القرن التاسع عشر ومالوا الي فصل جميع العلوم عدا الأخير منها.

أما سبنسر فقدرأى أن الفلسفة تسعى الي أرقي مجموعة من المعرفة وهذه تنشأ عن وصل جميع العلوم بعضها ببعض لتحقيق غاية واحدة هي بلوغ أرقي معرفة عن العالم في مجموعه « الله والطبيعة والانسان »

على أن الحركة العلمية الحديثة التي جعلت الحواس نقطة الابتداء في جميع تجاربها أظهرت علاقات أساسية موجودة بين النفس والجسم اظهارا واضحا كما أن علماء الحياة حاولوا عن طريق الملاحظة والتجربة على الأحياء والأموات والأصحاء والمرضى اظهار طبيعة الرابطة الموجودة بين النفس والجسم فجمعوا معلومات وافرة خاصة بشكل وتركيب وظائف الأعضاء وبلغت نتائج هذا العلم درجة عظيمة فأثرت قوانينها المرتبطة ببعض الأجسام الحية في العلوم الاجتماعية والتاريخية وغيرها وأضحى علم النفس بعد أن تحررت أبحاثه من طرق البحث القديم الذى كان يعد الأمور الغامضة أحيانا بديهيات يشيد عليها قصورا خيالية من النظريات لتحديد أماكن المزايا العقلية وتحديد أماكن الروح من الجسم ـ أضحى بفضل الطريقة العلمية الحديثة مجموعة حقائق مضبوطة نسبيا يتكون منها بالنسبة لعلم النفس ذلك الأساس العضوي المادي الذي يكشف لنا عن النظام الميكانيكي للحس والفكر والحركة ....

تأثر سبنسر بالأبحاث المادية والنتائج الأساسية التى توصل العلماء اليها فى بحث المادة

الحية وتتبع النظرية الميكانيكية العلمية في محاولتها تفسير الحياة من طريق سلبي يقوم على درس الشكل الذي تتداخل به القوة الحيوية لايجاد التوافق بين الجسم والبيئة التي يعيش فيها وكان بين غايات هذا البحث السعي الي اثبات وجود رابطة (الجبر الكلي) بين الجسم الحي والبيئة واثبات ان التطور ليس نتيجة قوة روحية خفية في الجسم (قوة الحياة) بل هو نتيجة فعل وانفعال ماديين يتم بين المادة التي يتركب منها الحيوان والمواد التي تتركب منها البيئة أي ان جميع عوارض الحياة متوقفة على الظروف الخارجية المحيطة بالمادة الحية (الجسم) تلك الظروف التي تحول وتغير تركيبها فضلا عن تغذيتها وانمائها وان هذه القوة التي بين طيات المادة تجعل جميع العناصر التي يتركب منها الجسم تتآزر بالدفاع عن بقائه ضد جميع القوات التي تسعي الي هدم توازنه فارتكز سبنسر على هذا الطريق الجديد في البحث والذي هو في الواقع نتيجة تطورات عديدة لنظريات (تحول الاجناس) التي لبثت ثوبها العلمي الزاهي في القرن التاسع عشر ولا تزال موضع اهتمام العلماء الي الآن والتي تمخضت عنها نظرية (النشوء والارتقاء) بعد درس النبات والحيوان ومحاولة اظهار أن جميع المخلوقات الحية هي فروع متعددة الصور والتركيب نشأت عن أصول محدودة الشكل وقد تكون فروعا لأصل واحد ويزعم أنصار هذه النظرية أن التغاير الذي أدى الى التخالف بين الصور هو نتيجة تحول تم بنظام ميكانيكي على ممر الأجيال وتسبب عن تأثير البيئة والتنازع على الحياة ثم الوراثة ولسنا الآن بصدد نقد هذه الآراء التي أغفلت ايضاح الشيء الكثير من الغامض فيها أو اظهار النقص الذي لم تستطع تحقيقه لكننا نريد أن نوجه النظر الي المنحي الذي نحاه سبنسر في رسالته في التربية والي القاعدة الاساسية التي ارتكز عليها في كل ما كتب والي مسايرته (لدارون) في صدد الترقي حيث ارتكز سبنسر على هذه النظرية ونعني بها نظرية النشوء والارتقاء في آرائه في التربية فجعل رسالته في هذا الصدد تتضمن ملاءمة أصول التربية وقواعد التعلم للنواميس الطبيعية وضرورة مجاراة هذه النواميس سواء في تحديد الغاية من التربية أو في تقرير المنهج الملائم أو في رسم الخطط التعليمية وحسبك ان اعتمد سبنسر في تقرير التربية الخلقية على مسايرة قوانين النشوء والارتقاء[1] وسنبين ذلك على الوجه الاكمل في الفصول التالية..

---

1 The Data of Ethics : Spencer

٢ـ وجهة نظر سبنسر فى تدريب العقل

قلنا أن سبنسر اعتمد في آرائه على مسايرة النواميس الطبيعية بعد أن اتضح له أن العالم في مجموعه يسير طبقا لقوانين ونواميس ثابتة ومن ثم نادى بضرورة ملاحظة هذه النواميس وتلك القوانين وإقامة نظام التربية وجعل صناعة التعليم واختيار مواد الدراسة على قاعدة التلاؤم مع الأطوار الطبيعية لنمو العقل وترقيه [١] حتى تثمر التربية أكبر ثمرة ممكنة فى تدريب عقل الناشيء واعداده لاستخدام القوة العقلية فى سائر الاعمال التى يزاولها في مستقبل حياته للانتفاع بما جادت به الطبيعة من مناهل التعلم

ومهما قيل أن سبنسر استفاد بلا نزاع من ابحاث من تقدمه من علماء النفس الذين حاولوا درس النفس درسا علميا فمما لانزاع فيه أيضا أنه كان ذا أثر بارز بين أنصار (علم النفس البيولوجى) ونظن أن مجرد الرجوع الى النتائج العلمية الأولى ومقارنتها بما اوضحه سبنسر يؤيد اعتقادنا في أثر ابحاثه القيمة في علم النفس …

قد قصر العلماء المتقدمون ـ وغالبيتهم من الفلاسفة الايكوسيين على درس الحقائق المشاهدة لوصف ومقارنة عوارض الذات المدركة وتقسيمها ولكنهم لم يهتموا بربط هذه العوارض بما يعادلها من العوارض العضوية (الفسيولوجية) ولهذا كانت ابحاثهم النفسية محدودة الغاية ونتائجها أدبية اكثر منها علمية …

وعلى الرغم مما أحدثته نتائج العلوم الطبيعية حول درس المادة المحسوسة وأثارت الاهتمام بالبحث عن طريق تشابه العلاقات فقد أخذ الباحثون برأى قديم انحصر في أن جميع الحقائق النفسية خاضعة لحكم القوانين الطبيعية خضوع غيرهامن الأشياء ولكنهم لم يبحثوا عن جميع تلك القوانين والنواميس مكتفين بالبحث عن طريق التشابه الطبيعي متمسكين بما أشار به أفلاطون وأرسطو من أن ظهور الافكار واختفائها في النفس يتمشي مع القوانين الطبيعية إذ أن سيل الفكر خاضع لنظام المعين وأن العلاقة الموجودة

1— " Education must conform to the natural process of mental Evolution„ Ed. Sp. P : 59

بين الافكار حين تستدعى بعضها بعضا (استدعاء المعانى) هي علاقة المشابهة الموجودة بين التنبيهات الحاضرة أو الماضية وان تصورنا مرتبط ارتباطا ميكانيكيا بحركات الأعصاب وأعضاء أخرى أي بحركات مادية وأن هذه الاعصاب والأعضاء متى تحركت لم تقف حركتها إلا بالمقاومة [1] فقوانين النفس تشبه الحركة الطبيعة التى تسير في أقل الجهات مقاومة ثم فسر هذه العلاقة بقوانين الحركة في العلوم الطبيعية أى أنها قائمة على نوع من الجاذبية ...

غير أن تفسير هوبس وهيوم للعلاقة الموجودة بين بعض التصورات العقلية وبعضها واعتبار أن التصور الذاتي والجاذبية هما العارضان الأساسيان للحياة العقلية مهدت الطريق الي ظهور مذهب تحليلي جديد يقوم على أساس تفسير جميع مظاهر الحياة العقلية العامية باستدعاء الصور والمعانى الفكرية ومحاولة اظهار أن هذه العملية وما انطوى عليه من جميع العوارض النفسية كالذاكرة والمخيلة هي نتيجة طبيعية أو هي بتعبير آخر عملية ميكانيكية وحاول أنصار هذا المذهب وعلي رأسهم (ستورت مل) اعتبار أن النفس مركبة من عناصر بسيطة وأن جميع عوارضها ومشتملاتها خاضعة لقانون استدعاء المعانى خضوع جميع العوارض ومشتملات العالم المادي لقانون الجذب العام ...

ومن ثم تعقدت مشكلة فهم الحياة العقلية حيث جعلوا النفس مركبة من عناصر بسيطة كما تتركب الاجسام من الذرات ...

وقد حاول هربارت الألماني تذليل هذه الصعوبة فأشار الي أن الحياة العقلية خاضعة لقوانين الطبيعة خضوع الأجرام السماوية، وشبه الصور العقلية بأجسام يدفع بعضها بعضا، ثم شبهها باجسام مرنة موجودة فى حيز محدود يضغط بعضها على بعض ضغطا متبادلا، فظهور بعضها دون غيره راجع الى فعل قوات التدافع والضغط ووحدة النفس « الحيز » وإن الصور لا تنعدم لكنها تتشكل وتتحول بتأثير ماتخضع له من التأثير أثناء حياتها بين غيرها من الصور وإن اختفت مدة تعود في ظروف أخرى متى تغير شكل الضغط الي الظهور، وعملية استدعاء الصور إنما هي استدعاء بعض الصور وطرد البعض

---

1 — The Principles of Psychology : Spencer

الآخر ، وما الانتباه إلا استدعاء صور وطرد أخرى ، وأن جميع الصور فعالة في النفس ولا تفقد غير ان بعضها سواء ارتبط بالمعرفة أو الفكر أو الرغبة وهو قليل اذا قارناعدده بسائر مافي النفس من الصور يشغل النفس بتأثير منبهقوى أكثر من سائر الصور ، وقال ان وجود التنبه من جهة ووجود التدافع والضغط من جهة أخري يؤدى الي جعل صورة أو مجموعة محدودة من الصور تظهر بمظهر الانتباه ، وكان هربارت هو أسبق من قرر أن التصورات والشعور بأنواعها لاتختلف طبيعة من حيث أنها مظهر وحركة واحدة وأن لاوجود للمزايا العقلية ...

على ان المذهب كان عرضة ايضا لانتقاد أساسي ، وهو عين الاعتراض الذي يوجه الي جميع من يدرسون الحياة العقلية ، وهو المرتبط بمسألة العواطف « الوجدان » فان كانت الحياة العقلية ليست في الحقيقة الاحركات تؤدى الي تنافر وتوافق بين السلاسل من الصور فكيف نفسر العواطف والفنون الجميلة ؟ وهل الشعور بالموسيقى هو تصورات ناشئة عن تنبهات نقلتها الحواس الي النفس وأثارت الحماسة أو الفضيلة أو الوطنية فيها ؟ انه ليتعسر تفسير هذه الحركات النفسية بنظام ميكانيكي ، وان نظرنا اليها على هذا الشكل نعجز عن فهمها مع أنها تشغل في النفس المكان السامي وهي المظهر الأساسي لكل شخصية والمركز الثابت الذي تظهر الشخصية تحت تأثيره بمظاهر مختلفة ، وكل شخصية وفرت صورها الفكرية تحافظ على صبغة وجدانية أساسية على الرغم من ظهورها بأشكال فكرية (أفكار) متباينة متناقضة ، وكل شخصية تنم عن مزاج خاص متفائل أومتشائم يميل الي الخير أو الي الشر والي الفرح أو الي الحزن ...

فلما جاء أنصار علم النفس البيولوجي « الحيوى » ـ ومن بينهم سبنسر ـ حاولوا انقد هذا المذهب موجهين الاعتراض الآتي : اذا كان للنفس نظام ميكانيكي فليس معنى ذلك إنها آلة كالساعة أو كآلة كهربائية إذ النفس مرتبطة بجسم متعضون وما فيه من مجموع عصبي متحرك ، فاذا أردنا أن نشبه النفس بآلة فلا نسرع كما فعل أنصار المذهب السابق الي تفسير الحركات النفسية بتطبيق قوانين الطبيعة والميكانيكة من جذب ورفض يحدث بين الصور ، بل تحتم البحث عن أساس ذلك التشابه في الحياة العضوية

حيث يشاهد الانسان عوارض طبيعية وكيماوية تشبه العوارض النفسية الفكرية والوجدانية والارادية ووجهوا العناية الي بحث الغريزة الحيوية ودرس صفاتها الخاصة والعامة التى تظهر فى الجسم حين يبذل مجهوده المستمر فى الدفاع عن بقائها فكان بحثهم سببا فى تطور درس النفس تطورا جديدا ربطه بعلوم الحياة وحوله شيئا فشيئا الي سلسلة ابحاث حيوية وأخرجه من الدائرة السابقة (دائرة درس النفس درساميكانيكيا) ليدرس أنواعا من الحركات الحيوية مثل الحركات العاكسية والتوافق مع البيئة والتمثيل والافراز والصعود بهذا الدرس من المظاهر العضوية الي المظاهر النفسية ...

ومن ثم استثمر سبنسر كثيرا من الاكتشافات البيولوجية الحديثة وأهمها نظرية النشوء والترقي (نظرية ميكانيكية) في درس القوة الفكرية ودرس النفس عند الفرد وعند الجماعة ... فكان من اكبر أشياع الحركة النفسية فى التربية ...

ولكن على الرغم من وجود تلك المجهودات العظيمة التى بذلها العلماء لاسيما فى القرن التاسع عشر فلا يزال أمامنا مبادىء وآراء غامضة غير مستندة على الملاحظة والتجربة ، ولا تزال تظهر آراء تعود بنا الي الوراء كما سيتضح لنا من نظرية الملكات القديمة ونظرية التأديب الشكلى الحديثة ...

على أن الباحث لا يمكن أن ينكر ما كان لسبنسر من الفضل في توجيه عناية المربين الى ضرورة تدريب العقل وتقدير انتقال هذا التدريب من تفهم العلوم المدرسية الي حل المسائل العامة التي لها مساس بكافة مرافق الحياة ...

فان الباحث المحقق يرى فى تضاعيف ما كتب في رسالته في التربية[1] وفي أصول علم النفس[2] خاصا بالقوى العقلية يرى صورة للاسلوب العملى الذى أشار به فى تدريب العقل كما يرى في تضاعيف ما كتب بصدد ترتيب العلوم لا وفقا لقيمتها العلمية فحسب بل تبعا لمبلغ علاقتها ومساسها بأعمال الحياة الرئيسية يرى وجهة نظره في اعتبار تدريب العقل وسيلة يستعان بها على حل المشكلات وعلاج المعضلات التى تصادف الانسان فى حياته العملية ...

1— Education 2 — The Principles of Psychology : Spencer.

٣ - تدريب العقل وانتقال التدريب

أوضحت الآراء القديمة ـ قبل درس النفس درسا علميا ـ أن العقل الانساني مقسم الي قوى وملكات وضع لكل منها ألفاظ واصطلاحات لغوية كقولهم قوة الذكر والحفظ والانتباه والتأمل ... وهذه وما شابهها تطلق على حقائق نفسية خيل إلينا بحكم العادة أو بحكم ملاحظة الانسان نفسه لنفسه أو بحكم درس النفس مباشرة لذاتها أنها معلومة لنا فأدى ذلك بمن درس النفس درسا سطحيا الي اغفال درس طبائعها وما اشتملت عليها من أسرار ومشا كل غامضة وهكذا أخفت بساطة التعبير أهم قوانين النفس وطبائعها وخيل إلينا أن الحقائق النفسية قد فسرت فى أن العقل مقسم الي ملكات وقوى منفصلة بعضها عن بعض وترجع هذه النظرية القديمة ـ نظرية الملكات ـ الى عهد أرسطو وبنى المربون عليها أن فى الامكان تربية كل ملكة على حدتها بنوع خاص من العلوم الى أن حاول لوك Locke امكان عزل علم النفس عن درس ماوراء الطبيعة وجعل الحواس والعقل والتجربة أسس المعرفة وتمسك في بحث النفس بالأساسين الآتيين : —

ا — أن موضع ابحاثه هي نفسه بالذات ...

ب — وأن أول بحثه قاصر على ملاحظته ...

وخرج من ابحاثه معلنا أن العقل ليس مقسما الي قوى وملكات منفصلة وانما هو وحدة متماسكة الأجزاء وبنى على هذا الاعتبار بطلان الرأي القديم القائل بأن كل ملكة تقوى بالاستعمال والتدريب مشيرا الى أن الزعم بأن قوة الذاكرة Faculty of Memory تنمو بدراسة الآداب مثلا Classics وبأن قوة الحكم Faculty of Reason تنمو بدراسة الرياضيات والطبيعيات مثلا Sciences أمر قائم على خطأ التقدير وظن لوك أن هذه العلوم ضرورية لتدريب القوى الكلية لكافة ملكات العقل وأن هذا التدريب ينتقل من تفهم المادة العلمية المدرسية الي التغلب على حل المسائل العامة أو بعبارة أخرى التفكير فى تفهم أي مادة من المواد العلمية يجعل العقل كله قادرا على التفكير بنجاح فى مزاولة أي عمل آخر بمعنى أن للتفكير فى موضوع علمى خاص كالمسائل الهندسية مثلا أثر فى الانتفاع بحل أى موضوع حيوى آخر يتطلب تفكيرا كوضع الخطط الحربية

أو التصميمات الهندسية وذلك بسبب انتقال التدريب من تفهم موضوعات العلوم المدرسية الي حل الأمور العويصة والأعمال والابحاث التى يزاولها أو يتناولها بحثه بعد تخرجه من مرحلة التعليم ولذلك أطلق البعض على هذه النظرية (انتقال التدريب)

The Doctrine of Formal Discipline

مما تقدم يتضح لنا أن أشياع هذه النظرية لايحفلون بنوع المادة العلمية في ذاتها ولا بقيمتها النفعية ولكنهم يوجهون كل عنايتهم فى جعل البرنامج الدراسى صعبا وشاقا لأن العقل فى نظرهم كالعضلة كما أنها تشتد وتتحسن بجميع ضروب التمرينات البدنية الشاقة كذلك العقل يتقوى ويتقدم ويتدرب بما يمارسه من تفهم العلوم الشاقة فالمخ في نظرهم يوجد الافكار بعين الطريقة التى يوجدبها العقل حركتى الانقباض والانبساط كأن للعقل شكلا خاصا من أشكال الحركة العامة الطبيعية تقوم بها المراكز العصبية كما تقوم الليفة العصبية بمركز الانقباض والانبساط العضلي وإذن كلما كانت التمرينات البدنية شاقة اكسبت العضلات قوة ومتانة وكلما كانت المواد الدراسية صعبه وشاقة ذادت قوى العقل قدرة فى التفكير ولذلك أطلق بعض العلماء على هذه النظرية « نظرية التعليم الجامد »

The Doctrine of Formal Discipline

وبتمحيص هذه النظرية بمعرفة انصارها أصروا على ضرورة دراسة كافة الموضوعات التى تتطلب جهدا من رياضية وطبيعية وأدبية واجتماعية . لا بالنسبة لما تحويه هذه الموضوعات من المادة العلمية ولا بالنسبة لمنفعتها المادية فحسب بل لمجرد تدريب العقل وانتقال هذا التدريب الي كافة الاعمال والابحاث التى يزاولها او يعالجها الطالب فى مستقبل حياته ...

على أن نظرية « التأديب الشكلى » أو « انتقال التدريب » أو « التعليم الجامد » « The Doctrine of Formal Discipline » سمها كما شئت ـ بالرغم مما كان لها من الأثر فى تكوين الخطط العلمية والتعليمية وفي توليد الجدل الحاد بين انصار الشعبتين من العلوم قامت عليها أخيرا اعتراضات كثيرة مما شكك المشتغلين بالتربية في صحتها بل ومما زعزع آراءهم في تحديد مقدار انتقال التدريب وتتلخص هذه الاعتراضات في توجيه الاسئلة الآتية :—

١ — لم يظهر بعض الناس نبوغا فى حل المسائل الرياضية ، ومع ذلك يفشلون فشلا تاما في حل مسائلهم الاجتماعية التى تصادفهم فى حياتهم ؟. أو بعبارة أخرى لم لم يحدث انتقال ؟..

٢ — لم ينال بعض الطلبة درجات عالية في دروس اللغة الانجليزية التى يتلقونها على أساتذتهم ثم يظهرون قصورا فاحشا متى طلب منهم استخدامها فى دروس التاريخ مثلا ؟ أى لم لم يحدث انتقال ؟...

٣ — ينسى لاعب التنس أحيانا المضرب ، فيلعب بمضرب أحد أصدقائه ، ولكنه يجد أنه لايحسن اللعب كما يحسنه بمضربه فأين الانتقال هنا من تعلم لعبة التنس الى الحالة الراهنة (وهي وجود مضرب آخر) ؟

٤ — قراءة المسودات فى الطبع تضعف عادة قوة صاحبها في سرعة المطالعة ، كما أن سرعة المطالعة تضعف قوة الشخص فى قراءة المسودات ، فهنا لم لم يحدث انتقال؟؟؟

٥ — لم ينجح بعض الطلبة نجاحا باهرا في علمى الطبيعة والكيمياء ، ولكنهم لا يكادون ينزلون الي ميدان الحياة حتى ينسوا مبادىء العلوم الأولية، وهي ارجاع الأسباب الي مسبباتها ، ويعتقدون بكل انواع الخرافات والأباطيل والخزعبلات ؟ فأين الانتقال من معامل الطبيعة والكيمياء الي الحياة اليومية (١)

على أساس هذه الاعتراضات تناول رجال التربية الحديثة هذه النظرية بالبحث والتمحيص جاعلين وجهة نظرهم التحقق من مبلغ الانتفاع بما يتلقاه الطالب من الدروس في قضاء حاجاته وفي مزاولة أعماله فى الحياة إذ أن الجميع متفقون على أن مهمة المدرسة ليست مقصورة على حشو الأذهان بالعلوم والمعارف واعدادهم لمواجهة الامتحانات بنجاح ـ فحسب بل أن مهمة المدرسة تنحصر فى تزويد النشء بالعلوم والمعارف لتدريب عقولهم تدريبا يساعدهم على النجاح في أعمال الحياة متى نزلوا فى حلبة العمل ...

وقد دلت تجارب الباحثين في ذلك علي أن انتقال التدريب أمر لا يفتقر الي اثبات فليس ثمة شك في أن تعلم الحساب مثلا يفضي الي تمكين العقل من التفكير تمكينا

1— The Modern Education Vol. 1. No 2 P: 148

يساعد صاحبه نسبيا على حل بعض المسائل العامة التى لها مساس بالاعمال الحسابية وفى هذا دليل على انماء الكفاءة العقلية من التفوق في حل المسائل الحسابيه التى تعطى له فى التطبيقات الي معالجة الاعمال التى تتطلب جهة فى التفكير أو بعبارة أخرى أن تدريب العقل في العلوم الرياضية لم يثمر فقط في تعلم الرياضة بل أثمر كذلك في انتقال هذا التدريب الي ربط الاسباب بمسبباتها وارجاع العلل الي معلولاتها في الشئون العامة كذلك الحال فى دراسة علم الاشياء مثلا انه يحدث انتقالا في التدريب يساعد على فهم بعض العلوم الاخرى التى بينه وبينها تجانس واتحاد فى العنصر فكلما زاد التجانس واتحاد العناصر زاد انتقال التدريب بينها ...

ولدينا الآن من الابحاث الجديدة ما يؤيد قول (لمبروزو) فقد يكون التقدم العلمي احيانا بالتقهقر نحو الماضي فأصبحنا نقرأ في خلال تلك الابحاث ما يشير الي ان العقل لا يشمل فقط القوة العامة المعروفة كقوة الحفظ والذكر والتأمل والتفكر ... الخ بل تتعداها الي عدد لا حصر له من القوي الاخرى المستقلة بعضها عن بعض والتى يجب ان تربى كل منها تقريبا على حدة(١) أى ان نتائج هذه الابحاث تنكر ان العقل وحدة متماسكة الاجزاء قائمة بذاتها تؤدي وظيفتها كوحدة تستطيع ان تتقوي كأنها عضو واحد كما يتقوي العضل بالتمرين راجعين الي عهد النظرية القديمة بان العقل مركب من عدة قوي تشمل الاحساس والشعور والتصور والخيال وما الي غير ذلك ويتوقف تكوين كل منها وتقويتها في كل عملية على عدد لا ينحصر من الشبكات العصبية الكثيرة العدد (١)

أما أزاء ظاهرة (انتقال التدريب) فالجميع مقتنعون بأن الانتقال حادث وأن هذه الظهرة تتقوى بازدياد الصلة بين العلوم وبعضها ولهذا كان لا بد من وجود رابطة بين العلوم التى يتلقاها الطالب وبين الاعمال الرئيسية فى الحياة وهذا يرجع الي مهارة المدرس اكثر من رجوعه الي تحديد المواد الدراسية فاذا قصر عمل المعلم على حمل الطلاب على استظهار مذكرات الطبيعة مثلا لمجرد النجاح فى الامتحان لن يحدث فى الواقع انتقال يؤدي الى النجاح فى الحياة العملية أما اذا استخدم المعلم مهارته في توجيه نظر الطلاب الي ما بين القوانين الطبيعية وبين المخترعات والمستكشفات من الصلة مرشدا إياهم الي

---

١ — للدكتور نورثنديك

أن الأسباب المتطابقة تؤدى الي نتائج متطابقة يكون المعلم قد ساعد بعمله هذا على تدريب العقل من جهة وانتقال التدريب من العلوم المدرسية الى الاعمال الحيوية من جهة أخرى

وعلى الرغم من ثبوت هذا الانتقال ولو نسبياً ظل كل فريق يتشيع ويتعصب لمنهاجه زاعما أن هذا المنهاج وحده كفيل لتدريب العقل وانتقال التدريب فأخذ أنصار العلوم الأدبية التهذيبية وأنصار العلوم الرياضية الطبيعية يعزون نجاح الطالب الي الشعبة الخاصة من العلوم التي يؤيدها ....

فحاول اشياع العلوم الطبيعية كأرجو وداروِن وسبنسر واشياع العلوم الآدبية كلامارتين و هاملتن بذل مجهودات شاقة في اقامة الحجة على ان العلوم التي يؤيدها كل فريق على حدتها كافية وحدها في تدريب العقل

غير أن الحرب القلميه والخطابية التي دارت رحاها بين الفريقين لم تسفر عن فوز أى فريق منهما فوزا مقرونا بالتأييد من الرأى العام [١] ومن ثم لا يزال يطنطن اشياع كل فريق بأثر منهاجه الدراسي في تنشئة الافراد الذين برزوا في ذلك المنهاج المشار اليه فتسمع من احد اساتذه الرياضة مثلا يقول في اسراف وزهو :—

« يزداد طلبتي قدرة في التفكير وبعدا في النظر ودقة في البحث ومهارة في التمييز وقوة في الحافظة والاعجاب من دروس الجبر والحساب والهندسه التي يتعلمونها »

كما تسمع من اساتذه الاداب ـ نغمه لا تقل في رنينها ـ تحزبا وتعصبا لثمرة العلوم الادبية زاعما كل فريق منهما أن المنهج الذي يؤيده كاف وحده في تدريب العقل وأن هذا التدريب الذى تنتجه دراسة العلوم الخاصه يساعد على تفهم كافة المسائل التي تعترضنا في حياتنا العمليه

واكبر صورة تمثل هذا التحزب والتعصب العلمي لشعبة من العلوم دون الشعبة الأخرى ما كتبه سبنسر في تضاعيف رسالته خاصا بقيمة العلوم الطبيعية تلك العلوم التي رفعها فوق هامة العلوم جميعا فحاول في اسراف وغلو أن يجعل لها المقام الأول في تدريب العقل وأن يقيم الحجة على مساسها بأعمال الحياة الرئيسية .حتى دفعه هذا الغلو الي الاستخفاف بثمرة الاداب واللغات على نحو ماستري في الفصل الآتي ..

٤ – استخفاف سبنسر بثمرة الآداب واللغات القديمة

وأول وأظهر ماتراه فى رسالته حملتــه الشعواء التى حملها على عناية المربين بدرس الآداب واللغات القديمة على أن « سبنسر » لم يكن هو أول من أثار غبار هــذه الحملة فقد تحدثنا فيما سبق عما قام من الجدل بين أشياع التربية الأدبية والتربية المادية ذلك الجدل الذي انجلى عن ظفر الآخرين نسبيا بيد أن هذا الظفر لم يكن حاسما قاطعا فظلت للدراسة الأدبية مكانة خاصة فى مناهج التعلم ...

والآن نحدثك عما قام بين « لمرتين وأرجو » عام ١٨٣٧ من الحرب القلمية والخطابية حين كان الأول بفصاحته وبيانه ينصر دراسة الآداب وكان الثانى بمواهبه وعقـله ينتصر للعلوم الطبيعية كما نحدثك عن وطيس الجدل الذى قام بين العلامة هملتون والدكتور هيول في انجلترا عام ١٨٣٦ حين كان الأول من اتباع الدراسة الأدبية وكان الثاني من أنصار دراسة العلوم الطبيعية وعلى الرغم من كثرة المتجادلين وحجج كل فريق منهم لم تسفر هذه المناظرات عن قول قاطع يصح الأخذ به حتى أن العلامة « جون استورت ميل » صاح في محاضرة له ألقاها في جامعة سانت اندريوس ضد أشياع الرأيين منكرا على كلا الفريقين تعصبهما لناحية دون الأخرى مصرا على ضرورة العناية بدراسة القسمين إذ أنه يرى في كل منهما عناصر فعالة لابد منها فى تنشئة الفرد وتنمية ثقافته وتدريب عقله فصاح بملء فيــه « إن الذين يتساءلون عن أحكم الوسائل لتربيــة الفرد أهي الآداب أم العلوم مثلهم كمثل من يقرر أن الفنان الماهر هو الذي يجيد الرسم في إحدى الشعبتين الرسم بالتعلم أو التصوير بالريشة والألوان . أو كمثل من يقرر أن الحكم على براعة الخياط ترجع الي قدرته على صنع المعاطف أو قدرته على عمل السراويل بيد أن الواقع أن البراعة إنما تتم بالجمع بين المقدرتين فلماذا لانعنى بدراسة الشعبتين شعبة الآداب وشعبة العلوم الطبيعية : والثقافة الحقة لاتتم إلا بممارستهما (١)...

غير أن «سبنسر» يمتاز عن غيره من أشياع دراسة العلوم الطبيعية بشدة نقده وحدة

1— Herbert Spencer & Scientific Education by Gabriel Compayré P 32

عبارته وقوة حجته متأثرا بنزعته تأثرا افضي به الي انكار ماللدراسة الآداب واللغات القديمة من فضل وثمرة ولعل ذلك يرجع أيضا الي ما كان للدراسة الأدبية من المكانة فى بلاد الانجليز خاصة أو لعله رأي أن وسائل الرقي واليسر المادي تتطلب العناية بدراسة العلوم الطبيعية ...

لو أن « سبنسر » لم يغلو فى نقده ووقف عند هذا الحد لشاطره أشياع الدراسة الأدبية فى توجيه سهام نقده لمن يعنون بدراسة الآداب واللغات القديمة لذاتها إذ ليس من رجل رشيد يوافق على جعل درس الآداب مقصورا على اتقان قواعد النحو والصرف والبيان وتعرف تراجم الشعراء وتدريب اللسان على الطلاقة من طريق حفظ التراكيب الفصيحة والأساليب الصحيحة « كما كان الحال عند رجال التربيه القاصرة » .

نرجح كثيرا أن ليس ثمه أديب يقرر دراسه الآداب على هذا الأسلوب لكن سبنسر لم يقف عند هذا الحد إذ أنه أنكر ماللدراسه الأدبية من فضل وثمرة بعض الانكار فكان هذا الشق من نقده دليل اسرافه وغلوه ولعل هذا الغلو جاءه من ميوله الفطرية فقد حدثنا كمبير فى كتابه عن سبنسر « أن سبنسر كان لا يقوي في المدرسة علي حفظ القصائد فكره دروس الآداب ...

لكننا مع التسليم بغلو « سبنسر في نقده فقد غالى كذلك الذين عابوا عليه هذا النقد فلم تكن حملتهم التى حملوها عليه بحق ولم تكن انتقاداتهم الشديدةوجهوها إلي رأيه فى العلوم الطبيعية نزيهة حكيمة . فليس من المهم أن نرفض دعوة من الدعاوي من غير أن تقيم الحجة على بطلانها ولا يكفى أن يستنكر المرء رأيا من الآراء بل يجب على الباحث المدقق أن يقدر الاعتبارات الخاصة والمشاعر الشخصية التى ساقت الي هذا الرأى فيزن روح العصر الذى تولد فيه الرأى أمام الظروف التى أوجدت رأيا مخالفا لهـذا فنحن إذا جاز لنا ان ننكر علي « سبنسر » غلوه فى رفع العلوم الطبيعية وغلوه فى الحط من قيمة علوم الآداب واللغات فلا يجوز لنا بحال من الاحوال أن نتجاهل ما كانت عليه الخطط العلمية والتعليمية فى بلاد الانجليز من ناحية خضوعها لنوع من الدراسة الأدبية القاصرة مذ كانت البلاد الانجليزية تموج بالمدارس العامة ذات الصبغة الدينية المماثلة لمدارس القرون

الوسطي فى أول عصر « النهضة » حيث كانت عناية المربين متجهة الى دراسة الآداب واللغات القديمة ـ وعلى الرغم من ظهور التربية العلمية الحديثة التى أضعفت من شأن الدراسة الأدبية في غير بلاد الانجليز فان انجلترا لم تتأثر بهذه الحركة إلا قليلا فأضافت العلوم الطبيعية الي المنهج الدراسى ...

ويا ليت الأمر وقف عندهذا الحد بل ان الدراسة الأدبية لم يكن الغرض منها هناك في ذلك الحين إعداد رجال قادرين على الاشتراك في أشرف أعمال الحياة الاجتماعية بل قصرت الغاية من درس الآداب على تخريج رجال يلهجون بلغة لاتينية فصيحة فأضحت الدراسة الأدبية مطلوبة في ذاتها لا على انها عامل يكشف للمتعلمين عن أصول المدنية القديمة ولا على انها عامل فى تثقيف العقل الانساني بل على أنها مجرد لغات يزداد بحفظ قواعدها النحوية والصرفية شرفا وفخارا بين أهل قومه فكانت الدراسة الأدبية على حد قول « سبنسر » « أداة للزينة ووسيلة للزهو » كما جاء في صفحة ٦ من رسالته » « ولقد آثر الناس لعقولهم من مواد الحلية مثل ما آثروا لابدانهم فرأوا أن أحق المعارف بالعناية وأولاها بالاتقان وأقربها الي الزينة وأجدرها ان يزهي به تاركين ماقد يكون به عماد نفعهم وقوام عيشهم » هذه صورة مصغرة لنسق التعليم الذى كان مألوفا في بلاد الانجليز فى ذلك الحين ولعل هذه الحال هي التى دفعت « سبنسر » إلى مناوءة علوم الآداب واللغات القديمة فى إسراف وغلو متألما لما كان يغشي أصول التربيه من قصور وعيوب . على أن هذه العيوب لم تكن خافية على رجال التعليم وأئمة التربية لكن أحدا منهم لم يكن ليجرأ على نقد هذا النسق ولم يكن ليحاول ان يعلن وجوب تغييره بما يلائم الحركة العلمية الحديثة وكيف يتصدى ناقد لمحاولة الاعتراض والشعب الانجليزى ـ كما نعلم ـ لا يرضى بطبيعته أن يهجر ما كان مألوفا لديه من العادات والتقاليد ومهما حاول المصلحون دفعه وراء الجديد فان هذا الشعب لا يأخذ من ذلك الجديد الا ما كان نافعا ومفيدا وقائما في حدود العقائد السائدة ـ أما المتطرفون من دعاة الاصلاح فكانوا في نظر مواطنيهم المحافظين من الخارجين على معنى الكمال الأدبى وكان في طليعة هؤلاء أشياع الحركة العلمية الحديثة العلامة « سبنسر » وهو قليل الاكتراث بحكم الجمهور ولعل هذه الخاصه جاءته من

خضوعه لصيحة « روسو » تلك الصيحة التي قامت على أساس التخلي عن عادات الجمهور وتقاليده حيث اعتبر الجمهور عنصرا مفسدا ومعول هدم وحذر الناس الخضوع لأوهام القوم الذين يعيشون بجمال الطبيعة وجلالها ولعلنا نذكر قوله المشهور فى هذا الصدد (يخرج كل شيء حسنا من بين يدى « مبدع الكائنات » ثم يعتوره الفساد والنقص بين يدى الانسان) وهكذا كان « سبنسر » وقد وضع أقوال « روسو » موضع النظر والاعتبار أكثر الناس انكارا لصوت الرأى العام وأشد الناس لوما للناس على انقيادهم لآراء غيرهم لمجرد محافظتهم على كيان التقاليد والعادات القديمة فنشأ لا يهمه رأي الناس فيه واستحسان العالم له بل كان يهمه قبل كل شيء إرضاء أطماعه العلمية وتأييد آرائه الناضجة فاندفع فى تيار النقد الشديد ورفع علم الثورة على نسق التعليم وأصوله ومراميه جاعلا أساس دعوته التخلي عن الانقياد والانسياق في طريق ما من غير نظر وتدبر والحض على استبدال استخدام العقل الانساني في بيان النافع الجليل من التافه الضئيل بتلك الأساليب القائمة على مجرد مجاملة العقائد السائدة والتقاليد المألوفة « فقبل أن يصرف أحدنا حينا من الزمن في تحصيل معرفة لا يدعوه الى تحصيلها إلا اقتفاء العادة ومجاراة الأهواء يجب عليه أن يتدبر فائدة هذه المعرفة ويوازن بينها وبين غيرها من فائدة المعارف الأخرى »[1] فلما أحس « سبنسر » بضعف في أصول التربية يعجزها عن تنشئة الفرد للحياة العملية أو للأعمال الحيوية ظهر فضله في تمحيص آراء من تقدمه من أئمة التربية وبعد أن تم له ذلك أخذ فى صقل تلك الآراء وتهذيبها وواجه الناس برسالته في شيء من الاسراف والغلو فى بعض مناحيها بيد أن هذا الاسراف وذاك الغلو لم يكونا إلا بسبب الاعتبارات التى تزايد سلطانها على نفس « سبنسر » واستفحل أمرها فلا يفوتنا ما كان من أمر تقدم العلوم الطبيعية في قارة أوربا وما كان لهذا التقدم من الاثر فى انعاش الحياة المادية ولا يفوتنا أن نذكر طبيعة بلاده التى حتمت عليها أن تكون بلادا صناعية والصناعة من أهم مرافق حياتها عمليات الانتاج الصناعى والتوزيع التجارى ونحن نعلم مبلغ اعتماد الدولة البريطانية في بقاء عظمتها على ذلك الانتاج وهذا التوزيع

1— Education : Spencer P. 8

ونحن نعلم مايحتاج إليه أهل الصناعة من الاطلاع الصحيح الواسع على العلوم الطبيعية والخبرة بأسرارها ...

ومن ثم كان «سبنسر» أسير فكرة استبدت بسائر الافكار فدفعته الى الغلو في رفع شأن العلوم الطبيعية فوق هامة العلوم جميعا ...

قال في هذا الصدد «١» (لولا العلوم الطبيعية لتعطلت صناعاتنا ولو أن الناس لم يتعلموا غير ماتلقوه في المدارس لبقيت أنجارا على حالتها في القرون الوسطى وليس لتعليم المدارس بكل أسف عناية تامة في تدريس تلك العلوم التى أمكن بها تسخير القوى الطبيعية واستخدامها في راحة الانسان حتى أصبح العامل الصغير يتمتع بما لم تنله أعاظم الملوك من قبل).

هذه الروح مع غيرها من الاعتبارات التى أسلفناها هي التى دفعت «سبنسر» الي شيء من الاسراف في رفع شأن العلوم الطبيعية والي شيء من الاغراق في انكار فضل الآداب واللغات القديمة في الثقافة الذهنية وفي تنشئة الفرد ...

وكانت فاتحة حملته على الآداب واللغات القديمة قوله المشهور الذى جاء في أول رسالته ٢ (فكان جل مايهتم به قدماء اليونان فن الموسيقى والشعر والبلاغة والفلسفة التى لم يكد لها بأعمال الحياة مساس فأما المعارف المعينة على العيشة فلم تنل لديهم إلا حظا قليلا وهي طبيعة لم ينفرد بها قدماء اليونان دوننا فلقد يدخل أحدنا المدرسة ثم يغادرها وقد شحن ذهنه بأشياء قلما يجد في سبيل الحياة محلا لاستعمالها فمن هذه لغتا اليونان والرومان القديمتان فقد يمضي العمر ولا نجد من أنفسنا حاجة إليهما. وأى حاجة تكون للصانع أو التاجر أو الزارع الي هاتين اللغتين ولو لا التمسك بالعادات والانقياد لا هؤاء الجمهور ما فازت هاتان اللغتان منا بنصيب فنحن بذلك نزخرف عقولنا كما نزخرف ثيابنا فنكون كهندي «الاورينيكو» الذى يصبغ وجهه لا لنفع يبتغيه وإنما اتقاء الذم واللوم وجريا على عادة بلادهم) ....

وقد رمي مواطنيه الذين انقادوا الى هذا النظام الفاسد من التعليم بسببتين ـ الانانية والجهل ـ أما الانانية فقد أشار إليها في تنازعهم حب الرياسة وسعيهم لارضاء الجمهور

1 — Education Spencer : P 8 — 2 Education Spencer : P 4

واستجدائهم ثقة الناس من طريق تضلعهم فى الآداب واللغات القديمة لمجرد أن تنقاد لهم النفوس . وأما الجهل فظاهر في انصراف الناس على رأيه ـ عن النافع الجليل الى التافه الضئيل لعدم خبرتهم بالمفاضلة بين القيم النسبية للمعارف المختلفة ...

فكان ـ على زعمه ـ حب التسلط سجية لم يبرأ منها الأديب ولا المؤرخ ولا الفيلسوف الذين يستخدمون معلوماتهم ويسخرون عقولهم فى هذا الغرض وليس أحد منا يقنع بصرف قواه العقلية فى صمت ووقار بل لاينفك أحدنا ذا قلق وتشوق أو يلفت الانظار الي نفسه ليروعها بما تحلي به من الفضائل رغبة فى أن تنقاد له النفوس وتذعن وهذا هو الذي يدعونا الي التعلم فمدنا لانهتم بأنفس المعارف وانما نهتم بما كان منها ضامنا لاستحسان العالم وإجلاله وتشريفه إيانا وما كان أجلب للنفوذ والمنزلة وما كان أشد روعة في النفوس وكما أن الانسان لا يهمه في حياته حقيقة نفسه وقدرها بل يهمه رأي الناس فيه ومقداره فى نفوسهم كذلك لا يهمه فى أمر التعليم القيمة الجوهرية للمعارف بقدر ما يهمه ما لتلك المعارف من التأثيرات العرضية في نفوس الغير)[1]

من كل ماتقدم يتبين لنا كيف أن «سبنسر» كان خاضعا في نقده الشديد درس الآداب واللغات القديمة للاعتبارات التى أسلفناها مما يجعل له بعض العذر في غلوه أماإذا استثنينا هذه الاعتبارات وأخصها أسلوب الدراسة الأدبية القاصرة الذى كان قائما فى بلاد الانجليز فلا نجد في أقواله مايحملنا على الاعتقاد بان اغفال الدراسة الأدبية أو الاقلال من العناية بها أمر يقتضيه اصلاح نظام التعليم .؟

ومهما تمشينا مع سبنسر فى جعل الموازنة بين أقدار العلوم أساسا صالحا لتعرف قيمتها من ناحية أثرها في الثقافة العقلية ذاتها ومن ناحية ماتنتجه تلك الثقافة من القدرة على تدبير مرافق الحياة أو بعبارة أخرى مهما نظرنا الي العلوم بالعين التى ينظر بها سبنسر ومهما اتخذنا نفس المقياس الذى قاس به سبنسر أثر العلوم في تدريب العقل وفي انتقال التدريب الى مزاولة أعمال الحياة فانا نجده قد أسرف كثيرا فى اظهار قيمة العلوم الطبيعية وليس أدل على صحة مانقول اكثر من أن نشير إليك عما كتبه في هذاالصددحين وجه لنفسه الأسئلة الآتية فكان جوابه الوحيد عنها جميعا **«العلوم الطبيعية»**

1—Education Spencer : P 4

فاذا تساءل عن أنفس العلوم والمعارف أجاب على الفور « **العلوم الطبيعية** » واذا تساءل عن العلوم التى يستثمرها الفرد فى صيانة نفسه أجاب على الفور « **العلوم الطبيعية** » واذا تساءل عن العلوم التى يستثمرها الفرد في احراز معاشه أجاب على الفور « **العلوم الطبيعية** » واذا تساءل عن العلوم التى يستثمرها الفرد في ابقاء صحته أجاب على الفور « **العلوم الطبيعية** » واذا تساءل عن العلوم التى تؤهل الفرد لتربية نسله أجاب على الفور « **العلوم الطبيعية** » واذا تساءل عن العلوم التى تؤهل الفرد لمسايرة العلاقات الاجتماعية والسياسية بين الافراد والجماعات أجاب على الفور « **العلوم الطبيعية** »

(فالعلوم الطبيعية) إذن فى نظر سبنسر هي الوسيلة الوحيدة فى تدريب العقل وتهذيب النفس وهي التى تؤهل الفرد لمباشرة كافة أعمال الحياة والاستمتاع بجميع مرافق الحياة وملاذها ....

أو ليس فى ذلك غلو يدل على خضوع سبنسر للاعتبارات التى أسلفناها . ولعل أهم هذه الاعتبارات هي انتشار البحوث المادية وشيوع (المذهب النفعى) فكان سبنسر في اصطلاح الكتاب ـ أحد تلاميذ (المدرسة النفعية) كبنتام وداروين ومن ثم جعل غايته من التربية تدريب عقل الناشيء بعلوم تمكنه من مواجهة حياة مملوءة بالرغبات والاطماع وتساعده على تحقيق هذه الرغبات وأشباع هذه الأطماع فالتربية في نظره هي التى تؤهل الفرد للعيشة الممتعة ...

ونحن لا نشك أن العلوم الطبيعية أقدر من غيرها علي استغلال خيرات الارض واستخراج كنوزها واستخدام القوى الطبيعية في تزيين مرافق الحياة بيد أنه لايفوتنا أن نقرر هنا ملاحظة هامة فقد تكون العيشة سعيدة موسرة وقد تكون الرغبات فيها موفورة مرواة ولكنها لا تكون مع ذلك حياة كاملة وقد لا يشعر صاحبها بالطمأنينة لبعده عن درجة الكمال المطلوب ...

فالمسألة لا يجب أن ينظر اليها من جانب واحد جانب السعة في العيش أواليسر المادى بل لا بد من أن تراعي اعتبارات أخرى وأهم هذه الاعتبارات أن تكون الحياة كاملة من كافة الوجوه ...

وليس أهم مايسعى اليه الفرد في حياته مقصورا على منفعة الفرد الذاتية ولعلنا نذكر أن المذهب النفعي لم يرق في نظر الكثيرين من ائمة التربية فأخذوا على هذا المذهب أنه لم يقدر قيمة الثقافة العقلية من حيث هي ثقافة في ذاتها سواء أنتجت يسرا ماديا للبشر أم لم تنتج حتى ذهب بعضهم الى تقدير اساليب التدريس المؤدية الي تنمية الثقافة على ماتحويه الدراسة في ذاتها من مادة علمية وبينوا أن من الإسراف أن يكون قصد المعرفة الانسانية محدودا في دائرة ارضاء الحاجات البشرية وانماء اليسر والرخاء بل يجب أن يقوم قصد آخر بجانب هذا القصد على أساس التمتع باللذة الذهنية والثقافة العقلية وتدريب العقل باتساع دوائر المعرفة والنظر وانتقال هذا التدريب الي تفهم كل شيء …

ومامثل الثقافة العقلية في ذاتها مما تنتجه تلك الثقافة من تدبير مرافق الحياة إلا كمثل الجذور والورق من الثمر فهل نري غارس الثمرة يهمل شأن الجذور والاوراق ؟ وهكذا تقوية الفكر الانساني في ذاته أمر مرغوب فيه كوسيلة لاعداد العقل الانساني الي التقدم في كشف الحقائق وتفهم المعلومات فلكل معرفة تكسب قيمتان قيمتها كحقيقة مستفادة وقيمتها كوسيلة لتدريب العقل وانتقال التدريب الذي تقوم به مزاولة الاعمال في الحياة

فأما أن يكون التعليم مقصورا على مجرد تحقيق منفعة ذاتية مادية ففي ذلك خطر على الاخلاق اذ أن هذه الفكرة لا تبعث على الهمة ولا تولد أطماعا عامية ولا تدفع إلي حب التمسك بأهداب الفضيلة إذ يفهم الطلاب أن كل مايرومونه من التعلم مقصود منه نيل شهادة علمية تؤهلهم لمجرد كسب العيش من طريق الحصول على المال …

فالتربية التي تقوم على أساس المذهب النفعي البحت تخرج لنا نفوسا نهمة تائهة بشهوة المادة أينما وجدت ولو كانت على انقاض الشرف وفي حمأة الرذائل !!!!

فخطر هذا الغرض على المجتمع أن يؤدي الي انحلاله وتقويض دعائمه الخلقية والامة لا تبقى إلا ببقاء أخلاقها …

على أن سبنسر أحس الاعتراض الذي قد يوجه إليه من غلوه في رفع شأن العلوم الطبيعية والحط من قيمة علوم الآداب واللغات والفنون الجميلة فقال (وعسى بعض الناس وقد رآنا نقدم على هذه الكماليات ماهو ألصق بالمصالح البشرية وأمس لها مراعين في

ترتيب أعمال الحياة قيمتها الواقعية يتهمنا بالميل الي اغفال هذه الكماليات التى هي أقل لزوما من سائر أعمال الحياة ولا أرى خطأ أكبر من تهمتنا بهذه التهمة ونحن أشد الناس اعترافا بقيمة الفنون الجميلة وملاذها واعتقادا بأن خلو الحياة من محاسن الشعر والموسيقى والرسم والتصوير وما تحرك هذه فى النفس من العواطف يذهب بنصف لذة الحياة وفتنتها ...

ومن العبث أن يقال بعد هذا القول الصريح أن سبنسر أنكر بتاتا فضل الفنون الجميلة ومنها علوم الآداب واللغات القديمة ...

وكيف لا يقف المتعامون على عوائد وأخلاق ونظم وصور الحياة المختلفة وآراء الناس المتباينة في تفسير الوجود لدي الأمم الأخري واكتساب هذه المعرفة لا يتم إلا بالبحث والتنقيب في علوم الآداب واللغات القديمة التى حفظت صورا صحيحة لنواميس تلك الأمم لكشف الذخائر العامية النفيسة التى أنتجها العقل البشرى منذ إنشائه وإن قيل أن هذه العلوم لا أساس لها بأعمال الانسان في الحياة فأمامنا فكرة واحدة متى استعرضناها على بساط البحث توجه نظرنا الى العناية بدراسة الآداب واللغات ذلك أن اللغات كانت المرجع الاساسى الذى لجأ إليه الناس في كشف أحوال وعادات الامم وفي تعرف مدنيتهم من طريق الاطلاع على وجوه الطبيعة البشرية وفهم مقاصد الناس وميولهم ..

وان قيل ان دراسة التاريخ تقوم وحدها بهذه المهمة قلنا أن التاريخ لم يعرف إلا عن طريق دراسة تلك اللغات القديمة المسطورة والمنقوشة ..

ولا أدل على ذلك من انه لو ظلت اللغة «الهيروغلفية» مثلا مجهولة لبقي التاريخ المصرى القديم مجهولا الي وقتنا هذا كما كان منذ ١٣٠ عاما فان الاعتماد على ما كتبه الغير فى هذا الصدد أمثال (هيريدوت) و (مانيتون) لم يكن كافيا لاماطة اللثام عن حقيقة المدنية المصرية الغابرة وأصولها .

وهناك فكرة أخرى جاءتنا عن طريق النظر في ارتباط الانسان بالوسط الذي يعيش فيه ونعنى به الجمهور فالانسان في هذا الوسط ما بين خطيب ومحاضر وليس من شك فى أن دراسة الآداب واللغات القديمة تزودنا بالمعلومات القيمة في صورة الاساليب المختلفة وسرد الامثال واقامة الأدلة والحجج مما يقف الانسان به على ما أودع في شعرها

ونثرها من نتائج عقول أبنائها وصور أخيلتهم وغير ذلك مما يساعد على الاحاطة بالمعاني وكشف المغازى واخراج الفكرة في عبارة سليمة من التكلف بعيدة من الصنعة وابراز المعاني فى صورة تقربها الى الاذهان وصوغ التراكيب وايجازها في غير عجز واسهابها فى غير خطل فتتولد فيه القدرة على الاقناع أثناء الجدل والمناقشة والحياة ملآى بهما والانسان أحوج ما يكون الي الانتصار ولولا تلك البلاغة الساحرة التى نراها في نفثات أقلام المحررين والكاتبين والمؤلفين لتعذر انتصار مذهب على مذهب آخر وشيوع آراء على آراء أخرى وقد يكون في تأييدها اظهار للحق وازهاق للباطل فلم تقم الحقائق فى يوم من الأيام إلا عن طريق البحث والجدل ...

ولماذا نذهب بعيدا فهذا روسو ـ أمام ـ «سبنسر» الذى أخذ عنه وجهة نظره فى التربية الطبيعية لم يكن يستطيع أن ينشر آراءه لولا تلك البلاغة الساحرة التى جعلته من أقوى الكتاب فهز بما قال قواعد العصر الأدبية والاعتقادية وشب القوم بعد أن قرأوا ماألف وصنف مأخوذين بجمال الطبيعة ولعين بالرجوع الى أصولها والخضوع لنواميسها.

وهل من شك في أن الكاتب القدير والشاعر المجيد والخطيب البليغ يستطيع كل منهم أن يصور الحياة الاجتماعية من جميع نواحيها وأن يرسم صورا خلابة عن الكون ومظاهره تحوى أبهى صور الطبيعة وأحلاها مما يلفت نظر النشء الى مافيها من جمال وجلال ومالها من مزايا ومنافع فمتى تناول طالب الآداب بحث الكتب الأدبية ووقف على مافيها من صور وأخيلة تنفتح بصيرته الي أشياء جديدة فيرى في الطبيعة مالم يرى من قبل وهذه العلوم ترفع النفس كذلك الي منارة تطل منها على الطبيعة البشرية والاعمال الانسانية وتريها أن هذه الاعمال تبتديء أولا بالشعور البسيط ومنه تنتقل الي الافكار والتصورات ثم الي الحركة والارادة فهى بذلك تعود النشء الاستنباط الصحيح كما فى مزايا العلوم الطبيعية ...

ومن يستطيع أن ينكر على الأدباء مالهم من البحوث التى تتناول مرافق الحياة المختلفة وهم يستطيعون أن يصوروا العواطف والميول والشهوات من ناحيتيها ناحية الخير وناحية الشر ذلك التصوير الذى يجعلنا نحس ونشفق وترحم ونعدل ونساعد ونكافح

الشر ونجاهد في سبيل الخير والفضيلة وما نحسب أحدا من الانجليز خاصة ومن المتعلمين عامة فى شك من فضل العلامة (شكسبير) فكم عاطفة شريفة أحياها وكم قلوبا ملأها رحمة وحنانا وكم عقلا ثقفه وكم نفسا هذبها . ومن من علماء الانجليز أنفسهم من ذاع صيته وبلغ من المجد الخالد ما بلغه (شكسبير) أو ليس الانسان مدنيا بالطبع ؟ وهل تحيا الانسانية بغير حياة العاطفة فنحن أحوج ما يكون الي من يضرب لنا على وتر حساس يذكرنا على الدوام بالواجب الانساني ويقوي شعور احساسنا بهذا الواجب أو على حد قول الدكتور محمد حسين هيكل فى كتابه عن جان جاك روسو الجزء الثانى صفحة ٤٦

« وحاجة السيدات والشباب والشيوخ الي الدموع من حاجات الحياة الماسة وذلك بأن الدمعة هي ثمرة العاطفة الشهية هي الجواب الناطق فى صمته بمعاني اللذة والألم والسرور والانقباض والحب والكراهة والفرح المفرط والحزن الاليم هي المنفس لكربة المكروب والضابط لفرحة النشوان واللؤلؤة يلتقطها المحب بين شفتيه ولا تزال فوق خد محبوبه والتجاوب الموسيقى للتنهد العميق يدفع به الألم المبرح من أعماق الجوانح ؟. الي أن قال « وقد جف الادب وزاده جفافا اتجاه تيار الميل العام الي التعقل الفلسفي وانتشار ذلك بين طبقات الرجال والنساء واتجاههم جميعا صوب الالحاد والنفي وتشبثهم فى محاربة الدين محاربة لا هوادة فيها فلم يكن بد من كاتب حي العاطفة قوى الحس شديد الاحساس غزير الدمع رقيق الشعور ليدفع الي هذا الجفاف روحا جديدة تخاطب القلب وليدر من دمعه على العواطف المجدبة بسبب خضوعها للشهوات المتحكمة وابلا يعيد إليها حياتها وخصبها »

وأي كاتب غير الاديب النحرير يقدر على استفزاز العواطف الشريفة وتحريك الضمائر الهامدة وهز أرقي قواعد الارادة والحركة ؟؟

فاذا أهملنا الدراسة الادبية وجف معين الادب فكيف يكون السبيل الي انعاش الحياة الروحية بجانب الحياة المادية ؟؟

يقينا ان الحياة من غير شعر وتمثيل وموسيقي تكون جافة وثقيلة . وما نحسب احدا فى شك فى ان متاعب الحياة العملية في أشد الحاجة الي ما يخفف عبئها ويهون صعابها .

على ان ما ذكرناه إجمالا عن قيمة الآداب واللغات القديمة قد يبدو لاشياع العلوم

الطبيعية أمثال « دارون » و « سبنسر » وغيرهما ممن نحا نحوهما قليلا ضئيلا غير باعث على درسها وتحصيلها لانهم يرون ان أهم ما يسعى إليه الانسان فى الحياة الوصول الي تحقيق المنفعة .

ذكر جبرائيل كومبير فى كتابة عن « سبنسر » صفحة ٥٤ نقلا عن دارون « ان دراسة الآداب لا تثير قوة الملاحظة ولا تدرب العقل على التعليل الصحيح والاستنباط السليم فضلا عن انها قاتلة للوقت من غير أن تحقق منفعة »

ونحن نرى فى الشق الأول من هذا القول غلوا كبيرا بل انكارا للواقع فان دراسة الآداب واللغات على الاساليب العصرية الحديثة القائمة على أساس التحليل والموازنة والمقابلة تؤيد قيمتها فى شحذ الذهن وتدريب العقل وتوسيع الادراك فقواعدها وأساليبها تجمع من التمرين وما هي الأثمرة الاستنباط التى تجيء بطول التأمل ومقابلة الحقائق والاستقراء الدقيق .

والواقع لم يقل أحد من رجال التربية والتعليم بمحو دراسة الآداب واللغات القديمة عن البرامج وكل ماقيل في هذا الصدد من النقد كان موجها الي الدراسة الشكلية القاصرة على حفظ الأساليب والسير وراء الألفاظ وانتقاء المترادفات والعناية بالصناعة اللفظية من غير اهتمام بدرس ماتحويه تلك الآداب من معان وصور وأخيلة وماتدل عليه من وصف العقلية والحياة الفكرية والاجتماعية التى كتبت فى عهدها تلك الآداب ومن غير تدبر فيما انتجته تلك القرائح من التجديد والتطور...

من الجائز أن يقال أن الاسلوب من الفكره بمنزلة الثوب من المرأه قد يزيد في بهائها ويضاعف في حسنها ولكنه ليس جزءا من جمالها ...

وقد يقال أن الأسلوب من الفكرة بمكانة الالوان الزاهية من الصورة البديعة المتجانسة لا قوام لأحدهما دون الأخرى ولكن ليس من الجائز أن يقال أن غاية ماترمي اليه دراسة الآدب التمكن من حفظ الأساليب العتيقة والجمل والامثلة الموضوعة على اعتبار أنها مخلفات أثرية موروثة لا يصح ان نحيد عنها أو أن نمسها بتقييد أو تهذيب عند النسج على منوالها ...

فلماذا لا تتطور الأساليب وفاقا لروح العصر الحالي حتى تمد ـ الكاتب اليوم ـ بماهو في حاجة اليه من المفردات والأساليب والاصطلاحات التى تمكنه من ابراز الصور الذهنية فى ثوبها الحقيقى الملائم لروح العصر الذى نعيش فيه ليعرف القارىء الحقيقة على نور الحجة وضوء البرهان ...

أو ليس من الارهاق والعنت أن يكلف الطالب المصري ـ في القرن العشرين ـ بحفظ « المختارات » الموضوعة قبل ذلك بأكثر من عشر قرون علي اعتبار انها نماذج صالحة للاقتباس منها والقياس عليها ونحن نعلم أن هذه المختارات وليدة الخيال القديم والأسلوب القديم والحياة الاجتماعية القديمة ؟؟.

أو ما كان الأجدر أن ينصرف ذلك الوقت في درس أصول تلك المدنيــة والعقلية التى خلفت لنا هذه المختارات بدلا من قتل الوقت فى مجرد تلقينها ثم استظهارها فالذين يوجهون سهام النقد أو يحملون علي دراسة الآداب لهم في ذلك وجهة نظر جاءت بسبب سلوك المعامين في صناعة تدريسها الآداب واللغــات وبسبب قصور الغاية من درسها وتدريسها

أما أن دراسة الآداب ـ بوجه عام ـ لا تشحذ الذهن وأما أنها لا تدرب العقل فهذا قول ينافى الواقــع فلئن كانت دراسة الرياضة مثلا تتطلب جهدا في التفـكير ـ يساعد علي تنمية القوى العقلية وتدريب النشء علي الملاحظة والدقة والتصور والتعقل وصحــة الحكم على الاشياء من معرفة المفروض الي اثبات المطلوب ومن تطابق المقدمات المتشابهة بنتائجها المتشابهة ـ ان صح كل ذلك بسبب أسلوب دراسة الرياضة ففي وســع المعلم الماهر ان يحقق فى درس الآداب واللغات كل تلك الغايات متى جعل هـذا الدرس وسيلة لتفهم الحيــاة الماضية وأصول المدنية الغابرة على اعتبار ان الحياة الاجتماعية مصورة فى تضاعيف تلك الآداب وان أصول تلك المدنية مدروجة في خلال تلك المختارات ومتى جعل احــوال الأمم مشروحة في آدابها ولغاتها وجعل الآداب واللغات مدروسة في تاريخ الأمم مــع البحث والتحليل والموازنه والنقد والتطبيق [١]

---

(١) اقرأ كـتاب الاستاذ نـكلسن مدرس اللغة الفارسية بجامعة كمبردج بانجلترا

(٢) « « الشعر الجاهـلى للدكـتور طه حسين

وبهذا يمكن أن يكون الأدب شيئا من جمال الحياة وأثرا من آثار العقول على حد قول الدكتور ضيف : ومعرضا لصور النفوس والادراك الانساني، وفنا من فنون الجمال ودليلا على الحياة العقلية . فهو أكثر الأشياء انتشارا في الحياة ومن ألصق الأشياء بالاجتماع . لأنه يتضمن كل هذه الأحاديث التي في المجالس الخاصة والعامة، والمسامرات من جد وهزل وأسرار الناس وخفايا مايجري بين الرجل وأهله وولده وصديقه، ومايتحدث به عن نفسه، ومايحدثه به ضميره، ومايجري بذاكرته، وما يوقظ منه حب الاستطلاع،

قال أحد كبار نقاد الأدب « ليست الحياة الآن لهوا أو لعبا، ولكنها نوع من المسابقة والمباراة ، ذلك الي أننا جميعا مضطرون الي ابداء آرائنا في الدين والفلسفة والسياسة والفنون والاجتماع . إذ على كل واحد منا أن يكون مخترعا أو آخذا طريق غيره . والاختراع صعب المنال ، والتقليد مخجل مؤلم . ليست الحياة دار مسامرة ، ولكنها معمل فكر وجد . أتظن أن معملا كيميائيا يكون من دواعي السرور ؟ أو ميدان مسابقة يكون من أسباب الراحة ؟ لقد تكون فيه الوجوه مقطبة ، والعيون متعبة ، والجبهة في حيرة ، والخدود شاحبة (١)

ولعل أهم الفنون «الآداب» فقد تستغني بعض الأمم عن سماع الموسيقى، وربما لاتدرك جمال التصوير . ولكن أمة من الأمم لاتعيش بدون أن تعبر عن ادراكها ولا بغير أن تبث عواطفها واحساساتها ، ولا من غير أن تتغنى بآلامها وأحزانها وحظها من الحياة أو آرائها في الوجود ...

يجب أن يفهم جمهور المتعلمين أن الغرض من قراءة قصيدة بليغة أو قطعة أنيقة هو ادراك معانيها النفسية والاجتماعية ...

والواجب على أصحاب البيان وذوي اللسن ــ من ناحية أخرى ــ أن يشتغلوا بوصف الاجتماع وتصوير النفوس ، وأن يتركوا ضخامة اللفظ وعذوبة المعنى ــ كما يقولون ــ وأنواع البديع ، ويعلموا أن الحياة جد لاهزل وأن الناس أحوج الى ملاحظتهم النفسية والاجتماعية منهم الي العبث بالألفاظ والبراعة في التشبيه ...

1 — Voir St. Beuve. Causerie de lundi T. 13. P : 250

يقينا إن درس الآداب على هذا الاساس يتطلب من الجهد العقلي ما لا يقل عما تتطلبه العلوم الرياضية والطبيعية .

ولكن سبنسر نظر الي أسلوب دراسة الآداب فى عصره فرأى فيه قصورا يعجزه عن تدريب العقل ونقصا يبعده عن تحقيق الثمرة الصالحة فآثر أن يهجمها في غلو واسراف شأن المصلحين الثائرين على السنن القديمة والتقاليد الموروثة فانطلق في طريقه الجديد مستخفا بالآداب واللغات ناقما على أسلوب دراستها مسوقا بميوله الي العلوم الطبيعية خاضعا فى افكاره للاعتبارات التى أسلفناها مؤمنا بان العلوم الطبيعية لا يقوم تدريسها الا على اساس الحس والمشاهدة والتجربة والاستقراء او بعبارة أقصر على أساس تمرين الملاحظة باستخدام الحواس فهى من هذه الناحية جديرة بأن تكون أساسا صالحا لتدريب العقل وأن توضع فوق هامة العلوم جميعها ...

ومن الخطأ الظن أن سبنسر قصر العلوم الطبيعية « Science » على (الكيميا والطبيعية) كما يتبادر ذلك للذهن لأول وهلة بيد أن نظرة مقرونة بالتمحيص تحول دون الوقوع في هذا الخطأ حيث يتبين للباحث أن سبنسر أدمج فى حظيرة « **العلوم الطبيعية** » عددا لا يستهان به من مجموعة العلوم العضوية وغير العضوية مما لها مساس بخواص الكائنات وقد قسمها سبنسر الى علوم عقلية يدخل تحتها (علم المنطق والرياضة والهندسة) وعلوم حسية وعقلية كعلم (الميكانيكا) وعلوم منظورة كعلم (الفلك وعلم الجولوجيا ـ « علم طبقات الأرض » وعلم الحياة الحيوانية والنباتية وعلم الهيئة الاجتماعية وعلم النفس) وإذن فالعلوم الطبيعية التى يعنيها سبنسر تشمل كل ما مس درس عناصر المادة وما فيها من خصائص ودقائق ودرس ظواهر الوجود وآثارها ووجوه علاقاتها بجميع مرافق الحياة ..

ومازلنا قبل أن نختم هذا الفصل نعزو ما بدا من أسراف وغلو في هذا الصدد ألي ما أحاط سبنسر من ظروف وما وقع عليه من مؤثرات فقد كان مسوقا بطبيعته ومواهبه وبعصره وبسبب سوء أساليب الدراسة الأدبية في انجلترا الي رفع شأن العلوم الطبيعية على سائر العلوم فكان ما كان من أمر استخفافه بدراسة الآداب واللغات وسنرى فى الفصل التالي كيف حاول سبنسر قياس العلوم بمقياس تحكمي أقامة على أساس مساس كل علم بأعمال الحياة الرئيسية .

٥ ـ اعمال الحياة الرئيسية وعلاقتها بترتيب قيم العلوم

حاول سبنسر ترتيب العلوم حسب قيمتها وأهميتها ولكي يحدد القيمة النسبية لكل علم من العلوم اتخذ معيارا يزن به قيمة كل علم ، وبعد أن تم له ذلك وضع كل علم في رتبته الملائمة بقيمته فكان أهم العلوم عنده وأجدرها بالرتبة الأولى أكثرها قدرة على اعداد الناشيء للعيشة الممتعة واكثرها مساسا بالأعمال التي تتطلبها هذه العيشة فالمسألة الكبرى في نظر سبنسر في هذا الصدد أن يحقق العلم الغاية من التربية وأن تكون للعلم الذي تدرسه علاقة كبرى بأعمال الحياة الرئيسية ...

على أن سبنسر اتخذ هذا الميزان ـ لا في ترتيب قيم العلوم فحسب ـ بل في حكمه على نسق التعليم الذى كان مألوفا في عصره فقرر أنه اذا أردنا أن نحكم على أحدى خطط التعليم فلا ينبغي أن نقطع حكما إلا من جهة اعدادها الطالب للعيشة الممتعة ومبلغها في سبيل هذا الاعداد (١)

ولعلنا متى استعرضنا ماذكر سبنسر في تفسير الغاية من التربية وفي تصوير العيشة التي قامت صورتها في ذهنه أدركنا ما كان يتوخاه سبنسر من التعليم المدرسي واستوعبنا وجهة نظره في ترتيب العلوم حسب المنهج الذى سلكه في هذا الصدد...

أما الغاية من التربية عند سبنسر فقد عرفنا فيما تقدم انها محصورة في اعداد النشء للعيشة الكاملة ...

وأما العيشة الكاملة التي قامت صورتها في ذهنه فانك تراها واضحة في تضاعيف كتابته حين يقول « ولا نقصد الجهة المادية للعيشة بل عامة جهاتها ومناحيها فان المسألة الكبرى التي تدخل في حظيرتها كافة المسائل الصغرى تنحصر في الأسئلة الآتية :ـ كيف يكون حسن التصرف في كافة مناحي ومرافق الحياة تحت ظلال مختلف الحوادث والظروف أعني كيف يكون حسن القيام والهيمنة على العقل والبدن والاشغال والاسرة وكيف يكون حسن السلوك مع الزملاء وحسن معاملة الجمهور وكيف يكون حسن

1 — Education Spencer : P. 8.

الانتفاع بما منحته لنا الطبيعة من مناهل النعيم بانتاج اكثر مايمكن انتاجه وكيف نوجه عنايتنا ونصرف قوانا فى أجل الأشياء فائدة وأعظمها نفعا ..»

وقد لا يكون من الغلو فى شيء اذا قلنا إن صورة السعادة التى قامت فى ذهن سبنسر تكاد ـ مع قليل من التسامح ـ تشبه الصورة التى قامت فى ذهن أرسطو فان أقسام السعادة على مذهب هذا الحكيم خمسة . أحدها في صحة البدن ولطف الحواس ويكون ذلك من اعتدال المزاج أعنى أن يكون جيد السمع والبصر والشم والذوق واللمس . والثاني في الثروة والاعوان وأشباههما حتى يتسع لأن يضع المال في موضعه ويعمل به سائر الخيرات ويواسي منه أهل الخيرات خاصة والمستحقين عامة ويعمل به كل مايزيد في فضائله ويستحق الثناء والمدح عليه . والثالث أن تحسن أحدوثته في الناس وينشر ذكره بين أهل الفضل فيكون ممدوحا بينهم ويكثرون الثناء عليه لما يتصرف فيه من الاحسان والمعروف . والرابع أن يكون منجحا فى الأمور وذلك اذا استتم كل ماروى فيه وعزم عليه حتى يصير الي مايأمله منه ...

والخامس أن يكون جيد الرأى صحيح الفكر سليم الاعتقادات في دينه وغير دينه بريئا من الخطأ والزلل جيد المشورة فى الآراء . فمن اجتمعت له هذه الاقسام كلها فهو السعيد الكامل على مذهب هذا الرجل الفاضل ومن حصل له بعضها كان حظه من السعادة بحسب ذلك . فأنت تري فى هذا القول مايشبه رأى سبنسر ..

وقد حتم هذا الفرض على سبنسر ان يبحث اولا فى الاعمال الرئيسية التى تتألف منها الحياة والتى تكون في مجموعها العيشة المنشودة حتى اذا ما استوفي بيان هذه الاعمال أخذ في ترتيبها بالنسبة لاهميتها فجاء ترتيبه الاعمال بحسب اقدارها على النحو الآتى :ـــ

١ ــ الاعمال المبذولة فى صيانة النفس مباشرة

٢ ــ الاعمال المبذولة في صيانة النفس باحراز المعاش

٣ ــ الاعمال القائمة بتربية النسل

٤ ــ الاعمال القائمة بحفظ العلاقات الصالحة من سياسية واجتماعية

٥ ــ الاعمال المختلفة التى تشغل أوقات الفراغ أو تصرف فى سبيل اللذات والشهوات

على أساس هـذا الترتيب قسم «سبنسر» مـواد الدراسة خمسة أقسام ذكرهـا على حسب البيان الآتي

١ – العلوم المؤهلة لصيانة النفس مباشرة كعلم وظائف الاعضاء وعلم الصحة

٢ – العلوم المؤهلة لصيانة النفس من طريق احراز المعاش كعلم الطبيعة وعلم الكيمياء وعلم الحياة وعلم طبقات الارض

٣ – العلوم المؤهلة لتربية النسل كعلم النفس وعلم الاخلاق

٤ – العلوم المؤهلة لحفظ العلاقات الاجتماعية والسياسية كعلم التاريخ وعلم تقويم البلدان

٥ – العلوم المؤهلة لدراسة فنون الملاهي كالشعر والموسيقى والتصوير

وقد لا يكون من الصواب أن نمر بهذا التقسيم صامتين على الرغم من تسليمنا مبدئيا بوجاهته ومتانته . ولولا ما في هذا الترتيب من غلو في اهمال شأن الآداب والفنون اهمالا ساقه الى جعلها في حظيرة العلوم الكمالية لما قامت على هذا الترتيب اعتراضات أضعفت قيمته وزعزعت أركانه على أن هذا التقسيم جاء طبعا وفقا لما يتوخاه سبنسر من التربية فهو يريد أن تخلق التربية رجلا يجد في عمله ويكد في سبيل الحصول على قوته ينتهز كل فرصة تمر به ويستخدم كل ظرف يحيط به في الانتفاع والاستمتاع على أساس التلاؤم مع المحيط الذى يعيش فيه فالرجل الذى يريده سبنسر هو الرجل الذي يحاول أن ينتفع بكافة مواهبه وميوله واستعداده وظروفه وقواه ونشاطه الذهنى والجسمي في انتاج اكثر ما يمكن انتاجه من السعادة المادية واليسر المادي والرفاهية والهناء يريد سبنسر أن تخلق لنا التربية رجلا يرى الحياة الكاملة بالعين التى يراها سبنسر ونعنى بها « العيشة الرغدة » التى فيها كافة الرغبات المادية موفورة والاطماع مرواة لكن هذا الرجل المصقول على هذا الأساس لما يكمل بعد فهناك حياة أخرى بجانب الحياة المادية ونعنى بها الحياة الروحية تلك الحياة التى تجعل الرجل يحيى بروح الانسان فيعيش بالجماعة وللجماعة في حين أن الحياة المادية البحتة تسوق الانسان الي أن ينسي واجبه الانسانى نحو الجماعة التى يعيش فيها فيحيى الرجل بنفسه ولنفسه فحسب ..

ومن هنا نري ان الاسلوب العقلى الذى اتخذه سبنسر قاعدة فى البحث فى موضوع

المفاضلة بين القيم النسبية للمعارف المختلفة يرجع الي منطق سبنسر فى هذه المفاضلة وقد كان منطقا تحكميا قام على اساس المطابقة بين القيمة الجوهرية للعلم وبين اعداد هذا العلم الانسان لاعمال الحياة ذات المنفعة المحققة من غير مراعاة حدود العقائد السائدة ومن غير ان يحفل بما بين الفرد وجماعته من الروابط الاجتماعية وهذا الشعور يعارض ما بين سنن الطبيعة والنظم الاجتماعية . فجاء ترتيب هذه المواد تبعا لمغالاته فى تقدير المذهب النفعي .
ونحن نعلم ان التربية على أساس هذا المذهب تصقل الفرد في ذاته وترفع ذاتيته فيتولد فيه حب الذات والاثرة والانانية مما يقضي على الجماعة بالتنابذ والتطاحن وراء المصلحة الشخصية أو على الاقل تصيب الجماعة بالتفكك والانحلال وتلك تربية لا نرضاها اذا تسلب الجماعة اكثر حقوقها وتهدم قواعد بنائها فهي تسلبها قوة البناء الاجتماعي اذ تفصل بين افرادها بعد ان كانوا كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا وتسلبها الايمان الوطني اذ تجعل الفرد لا يرى الا بعينيه ولا يسمع الا باذنيه فلا يري آلام جماعته ولا يحس مواطن ضعفها ولا يسمع أنينها ولا يلبي نداءها . وتسلبها دقة النظر فى الامور الاجتماعية إذ يصرف الفرد كل وقته وجهوده فى تدبير مصالحه الشخصية التى قد تتعارض مع المصلحة القومية هذا الفرد المصقول على أساس المذهب النفعي أو على قاعدة الغرض الفردى من التربية يعيش بنفسه ولنفسه على حين ان الفرد المهذب علي أساس التربية القومية الانسانية أو على قاعدة الغرض الاجتماعي يعيش بالجماعة وللجماعة . وليس معنى العيشة للجماعة ان تنعدم شخصية الفرد وتتلاشي أو ان يكون الفرد خاضعا خضوعا يميت فيه قوة التفكير ورغبة العمل للرقي بل ان الفرد متى خضع لنظم الجماعة واحترم دساتيرها وتمتع بحريته في حدود العقائد السائدة وعمل على اصلاح الطرائق المعوجة في هوادة وتدرج سمت ذاتيته واندمجت فى ذاتية الجماعة التى تمثله وقويت شخصيته واتحدت مع شخصية الجماعة التى يعيش فيها : وبقدر ما لذاتيته من القيمة وبقدر ما لشخصيته من القوة والبروز تكتسب جماعته مكانا أسمى بين ذاتيات الجماعات وشخصية أقوي بين شخصيات الامم على حين ان الذين يتربون لمجرد اشباع اطماعهم المادية وارضاء اهوائهم يظهر فى تربيتهم شيء غير قليل من ضعف الحس الخلقي ربما يبلغ من أثره في النفوس ان تصبح الانانية كبرى الفضائل والذاتية

اشرف الغايات لكن الذين يؤيدون المذهب النفعي لا يحفلون بشيء غير المنفعة في ذاتها .

وكيف يجوز للجماعة ان تعتمد على امثال هؤلاء في ساعة الخطر وهؤلاء ينكرون الوطنية ويجحدون القومية فهم لا يحفلون الا بمصلحة ذواتهم زاعمين ان المجتمع لم يوجد الا لرعاية مصالح الافراد .

لذلك يلوح لنا انه من الضروري ان نرجع الي خطأ غير مقصود بدا في أقوال الذين يؤيدون فكرة الغرض الفردي من التربية لعلنا نوفق الي تصحيحه وذلك الخطأ مبالغتهم في تقدير المنفعة الذاتية مبالغة يخيل الى من يطلع عليها ان كل علم لا يحقق منفعة ذاتية لا يحسب شيئا مذكورا ولا يكون جديرا بالدرس والتحصيل وانه اذا كان من الضروري ادخاله في حظيرة العلوم فليكن علما كماليا وإذا كان من اللازم إيجاد رتبة له في ترتيب قيم العلوم فلتكن رتبته أقل الرتب شأنا ؟! على حين ان في اغفال الجانب الاجتماعي من التربية انتقاصا لا غرض التربية الحقه ولدعائم العيشة الكاملة

ولسنا نقصد بذلك ان يفنى الفرد في المجتمع او أن لا يحفل بمصلحة الفرد وتنشئته الا على انه عامل مسئول عن تحقيق مطامع المجتمع ومنوط بالقيام باعباء حكومة بلاده وادارة شئونها كما كان حال التربية (الاسبرطية) او كما هو شأن التربية الالمانية لكننا نريد نوعا خاصا من التربية يفضي الى حفظ الجنس وتقدمه ويرمي الي صقل الفرد وترقية جماعته ولا سبيل الي ذلك الا بجعل التربية مؤسسه على اعتبار حياة الفرد جزءا من حياة جماعته وعلى اعتبار الجماعة صورة تحوى مجموع صور أفرادها وبذلك تطبع التربية النفوس في الصورة الوطنية الصحيحة فالطفل الذى تقع عينه باديء بدء على ارض الوطن فيستمد منه قوام الحياة يجب ان يعيش مصقولا لا ناهض هذا الوطن فاذا تناساه نسيته الجماعة واصبح بينهم أمرا مجهولا وأذا لم يحفل بأن يكون له وطن فمن لا وطن له لا وجود له فان لم يمت بعد ذلك فهو شر من المائت .

ولا سبيل الي تحقيق هذه التربية إلا اذا انصرف خاصة المفكرين عندوضع دساتير التربية ومناهج التعليم الي النظر في نزعات الامم السياسية وميولها وحاجاتها من التربية وطبيعة أرضها وما تتطلبه تلك من العمل الخاص لاستثمار الارض وما يتطلبه جو الأقليم

من العمل والانتاج .

وبما ان الشعوب لها علاقات بغيرها من الشعوب الاخري والانسان متصل فى أعماله وأفكاره بأخيه الانسان فلا بد من مراعاة الجانب الانساني عند وضع دساتير التربية كذلك ليتمكن الانسان من ان يحي بروح الانسان ويدرك واجب الانسان ويعلم حق الانسان نحو أخيه الانسان .

وبما ان الناشيء فرد فى امة ذات تاريخ خاص وتقاليد خاصة فهو متأثر بتقاليدها محكوم عليه بتاريخها فلا بد كذلك من مراعاة الجانب القومي عند وضع دساتير التربية

وبما ان الناشيء سيتولي عملا خاصا في طائفة خاصة فلا بد من مراعاة الجانب الخاص لهذه الطائفة ولعملها الخاص .

وإذن فالقواعد التى تراعي فى وضع مناهج الدراسة كثيرة ومتشعبة لا يصح ان يؤخذ بها من غير تمحيصها لمراعاة أحوال الامة واختصاص كل طائفة من الطوائف بعملها الخاص وانصرافها الي طريقها الخاص فى السعي والكسب حتى تكون ملائمة لكل ماتقدم من القواعد ومتى روعي ذلك وجدنا المناهج تشترك من الناحية الانسانية وتتباين في الجانب القومي وتتفرع تبعا للطوائف وما ستزاوله كل طائفة من العمل الذى يتهيأ الطالب له أو يتخصص فيه ليبنى عليه ما عسي أن يستفيد عند مزاولة ذلك العمل وما عسي يستفيده المجتمع من جهوده التى يبذلها في سبيل ذلك العمل فالضابط الذي يكفل لنا اختيار مادة الدراسة هو ان تمحص عن أهمية العلوم لا نفسنا فاجسمنا ولعقلنا ولنظام أعمالنا ولتثقيف وجداننا ولضبط أخلاقنا ولكل ما يساعدنا على نيل سعادتنا وحقوقنا التى لها علاقة كبري بحياتنا الكاملة ولا تعرف هذه الحقوق إلا إذا استوعبنا دراسة العلوم التى تهيء الجسم والعقل للجهاد في سبيل الحياة جهادا يتفق مع الميول والمصلحة والبيئة ويحقق الغاية التى من أجلها شرع التعليم والتأديب .

اما ان سبنسر يحاول ان يرتب العلوم حسب تصوراته في تفسير الحياة الكاملة ويحاول أن يبين لنا أن هذا الترتيب جاء وفقا لقيمة العلوم التى لها مساس بأعمال الحياة الرئيسية ويحاول أن يجعل الحكم على احدي الخطط العامية والتعلمية وفقا للمقياس الذى اتخذه قاعدة

فى المفاضله بين قيم العلوم فليس ثمة شك في أن تقوم على ذلك اعتراضات وبخاصة من جانب الذين يؤيدون دراسة الآداب أومن جانب الذين لا يفسرون الحياة وفقا للصورة التى قامت في ذهن سبنسر ..

من المسلم به ان نزعة سبنسر في التربية تسوق الي خلق الرجل العامل القادر علي ان يستفيد متى نزل فى حلبة العمل لان الحياة الكاملة فى نظره هي المملوءة بالرغبات المرواة فالتربية التى ينشدها سبنسر تربية انتاجية عملية كأنها موضوعة لطبقة خاصة قد لا يتسنى للجميع ادراكها .

« a positive & practical education, planned»
« for industrial & business People »

فالتربية التى يوحي بها سبنسر مطبوعة بطابع خاص يلائم طبقة خاصة من طبقات الأمم فهى ليست تربية شعبية عامة لكنها تربية تمهد الطريق الى انماء قوة الانتاج وتوليد حركة التدافع والتزاحم والتنافس بين الافراد فى سبيل اليسر والرقى المادى .

ومن ثم لم يهتم سبنسر بالعلوم التى تربي الاحساس وتنمي الشعور وترقي الوجدان فجعلها في حظيرة العلوم الكماليه ووضعها في آخر رتبة من مراتب العلوم وبذلك نسي سبنسر جانبا آخر في التربية نسي الجانب النفسي أو الروحي ونسي ثمرة العلوم التى تخلق في الرجل الحس الخلقى والارادة القوية والعواطف الشريفة ونسي ثمرة هداية المشاعر التى تدفع الفرد إلي مراعاة الالتزامات الأدبية والاصغاء لصوت الضمير وتلبية الشعور بالواجب وبديهي ان الانسان بغير هذه المشاعر لما يكمل بعد فالفرد المصقول على أساس نزعة سبنسر مزود بالعلوم الشاحذة للذهن والمهيئة له كافة وسائل الكسب والعيشة المتعة ولكنه فقير فيما عدا ذلك ، فقير فى حسه وشعوره وعواطفه ووجدانه نحو الغير ..

وان كانت الحياة الكاملة في نظر سبنسر هي الحياة المملوءة بالحركة والعمل والرغبات المرواة فان هذه الحياة ليست صورة صحيحة للحياة الكاملة في نظر الآخرين وعلى أساس وجهة نظر كل في تفسير «الحياة الكاملة» قامت الاعتراضات والردود .

على أن سبنسر بعد أن نظر في قيم المعارف من حيث فوائدها فى الارشاد نظر في

قيمتها النسبية من حيث تأثيرها في التثقيف فأخذ على الناس رأيهم فى تقسيم العلوم بين ما يفيد منها فى تثقيف الاذهان وعاب عليهم ذلك التقسيم اذ رآه قائما على أساس يخالف الناموس الطبيعي ويقضي بصرف وقت أطول مما يحتاج اليه الناشيء في التربية فقال (لو أحتيج الي نوع من التربية لافادة المعارف ثم الي نوع آخر لتمرين الذهن لكان ذلك منافيا لما امتازت به الطبيعة والحكمة الالهية من حسن الاقتصاد والتوفير ولم تزل فى جميع أنحاء الوجود نجد الملكات تستفيد قوة ونماء بتأدية الوظائف المفروض عليها أداؤها لا بتأدية الاعمال الموضوعة (عكس الطبيعة) فالهندي الاحمر يستفيد سرعة العدو وخفة الحركة اللتين عليهما براعته ونجاحه فى الصيد والقنص بمطاردة الوحش فتراه بمزاولة هذه الحركات يكتسب من توازن القوى الجسمية مالم تكن لتفيده الالعاب الموضوعة فان حذقه فى مطاردة الوحش والعدو الذي استمداه بعد طول الدربة والملابسة يتضمن دقة الادراك مالا تفيده التمارين الموضوعة وكذلك الحال فى جميع الاحوال ـ فمن المتوحش الساكن في جنوب افريقيه الذي أفاده نظر الاشياء البعيدة التى يطاردها أو يفر منها وتحقيق أشخاصها حدة بصره عادت عينه (كالمرقب) الي الحاسب الذي مكنه عمله اليومي من جمع الأعداد الكثيرة ـ نجد أن بلوغ الملكات حد كمالها انما يكون بممارسة الفرد أعمالا خاصة يكون من شأنها تدريب القوى العقلية ..

وكما أن هذا القانون صحيح فى ذلك فهو صحيح كذلك فى أمر التربية وإذن فالتربية التى هي أرشد وأهدى هي كذلك (انما للذهن وأشحذ وأمضى) أى انه ينصح بأن تختار الموضوعات التى تتوافر فيها الفائدتان معا ويعترض على دراسة طائفة من العلوم لفائدتها التهذيبية ودراسة طائفة أخرى لفائدتها العلمية ـ ويرى أن الانسان في حاجة الي كسب هذا الوقت الذي يصرف فيما لا طائل تحته ولا نشك لحظة في وجاهة هذا الرأي فان كل علم من العلوم يقوم بتحصيل الغرضين ـ غرض تحصيل المعارف ـ وغرض تحصيل تغذية الذهن ـ أما انتخاب طائفة من العلوم بقصد ثمرتها العلمية واختيار طائفة أخرى بقصد أثرها في تمرين الذهن فهذا أمر يقضي بانكار إحدى الفائدتين لاى علم من العلوم وهو ما يخالف الواقع فقد دلتنا التجارب على أن العلوم ـ في مجموعها ـ تؤدي الي

الرقي العامي من جهة والثقافة العقلية من جهة أخرى وكل ما يمكن أن يقال في صدد تباين قيم العلوم فى ثمرتها العلمية وقيم آثارها فى تنمية الذهن أن العلوم وإن اشتركت فيما تؤدي إليه من رفع المستوى العلمي وتنمية الثقافة العقلية إلا أنها تتفاوت في ذلك بالنسبة لانواع العلوم فبينا نرى الفنون الجميلة والصنائع اليدوية تولد الحذق والمهارة وتقوى الخيال نرى الآداب واللغات تقوى الحافظة والذاكرة ونرى العلوم الطبيعية « الرياضية » تنمي قوة التفكير وحدة الذهن هذا من ناحية الثقافة العقلية ونعنى بها تنمية العقل وتدريبه واستخدام هذا التدريب فى مواجهة أعمال الحياة ...

أما من ناحية الجهة العامية فكلها تؤدى الي رفع المستوى العامي بلا جدال .

ولما انتقل (سبنسر) الي قسم التربية العقلية وبحث في تعدد مذاهب التعليم وقابل بين مذاهب التعليم القديمة والحديثة عاب خطة البدء بذكر القواعد من حيث انها طريقة سطحية تعقل الناشيء عن النفاذ الى اعماق العلم وتحرمه استنتاج الحقائق بنفسه فتميت فيه فضيلة الاعتماد علي النفس وتعوقه عن التفكير المؤدى لترقية الذهن البشرى فقال عنها سبنسر « ان الحقائق التى تجيء بلا كد وجهد كالمال الذى يأتى عفوا هذه الحقائق الملقنة للاحداث تلقينا سريعة الزوال قليلة الثمرة فى تنشئة الفرد »

ثم عاب في هذا الصدد تعليم المعاني المجردة قبل ان ترسم في صحيفة الذهن تلك الصور المنتزعة عنها هذه المعاني وعاتراض لنفس السبب على تعليم قواعد النحو والصرف والبلاغة فى مبدأ الدراسة حيث يرى أن علوم النحو والصرف والبلاغة ليست مما يبدأ به في تعلم الاطفال ولكنها متممات إذ أنها قواعد تجمع من التمرين فهي وليدة الاستقراء الذي يقوم على أساس التأمل ومقابلة الحقائق .

واقام الدليل المادي على اعتراضه هذا بالناموس الطبيعى فى حياة اللغات وهو دليل وجيه فانا لم نر أية امة بدأت فى تكوين لغتها بوضع القواعد والتعاريف قبل ان تتكون هذه اللغة وتتداول على ألسنة ابنائها ويعم استعمالها فى التخاطب وقول الشعر والنثر والخطابة ثم لما جاءت فكرة عصم القارىء من خطأ التلاوة وعصم السامع من خطأ الفهم وضعت القواعد النحوية لبلوغ تلك الغاية . ووجه مثل هذا الاعتراض على تعليم الرسم بتكليف

الناشي رسم الخطوط المستقيمة والمنحنية المعروفة لدي المعلمين (بخطوط المساعدة) فقال (اننا ننكر عملية الرسم اذا كان بالنقل من النسخ وانا أشد انكارا لطريقة رسم الخطوط المستقيمة والمنحنية والمزدوجة التى يجعلها بعض المدرسين مبادىء لتعليم هذا الفن . وقد ساءنا من (جمعية الفنون) انها جادت باستحسانها على كتاب رسم من أسخف مارأينا وهذا الكتاب يقول انه يقدم للتاميذ طريقة تعليم بسيطة لكنها مع ذلك منطقية وقد ابتدأ الكتاب المذكور لهذا القصد بعدة تعاريف كما يأتي

الخط البسيط للرسم هو علامة تمتد بين نقطتين .

الخطوط بالنسبة لنوعها فى الرسم تنقسم قسمين .

١ — مستقيمة وهي أقرب الابعاد بين نقطتين مثل ا ـ ب

٢ — منحنية وهي علامات ليست باقرب الابعاد بين النقطتين ثم يتلو هذا ذكر الخطوط الافقية والعمودية والمائلة والزوايا المختلفة الانواع والاشكال التى تؤلف من الخطوط

وقصارى القول ان الكتاب المذكور لا يخرج عن كونه (اجرومية) اشكال مع التمرينات وبذلك تكون طريقة الابتداء بتحليل العناصر التى نبذناها فى تعليم اللغات قد عدنا إليها في تعليم الرسم فنكون قد اتبعنا طريقة الابتداء بالمعين المحدود بدل اتباعنا طريقة البدء بغير المعين وعولنا على خطة تقديم المعقول على الحس والافكار على التجارب واما ان هذا عكس للترتيب الصحيح فهذا امر لا يحتاج الي تكرار وقد قيل بمناسبة العادة المتبعة وهي البدء ـ قبل تعليم المشي ـ باعطاء الطفل سلسلة دروس عن اعصاب الساق وعضلاتها وعظامها وهذا كذلك مثل بدء صناعة الرسم بتعاريف الخطوط مما لا يقدم إليه إلا بعد تحليل الاشكال المراد رسمها وهذه الاصطلاحات بغيضة غير لازمة وهي تبغض الفن الى التاميذ وهو فى بادىء الأمر ومن العجب أن المدرسين يسلكون هذه الطريقة المنكرة بقصد تعليم التاميذ ماسوف يستفيده مع المزاولة من حيث لايشعر وأخيرا عاب على الآباء جهلهم بطبائع الأطفال لعدم درايتهم درس (غرائز الأطفال) وأبان مايترتب على هذا الجهل من الفشل في تربية الناشئة بسبب مايحدث من التناقض بين طرائق التعليم المألوفة وبين السنن الطبيعية الموروثة...

وقد استدل على هذا الاعتراض بما قاله « بيكون » في هذا الصدد بان الموجودات مصدر العلوم الطبيعية وأن أس النجاح في تلك العلوم أن يحيط الانسان علما بالأجسام وصفاتها وأعراضها وإلا فسدت افهامه وكذبت نتائجه وفشلت عملياته وانه متى أهمل شحذ الحواس لم يسلم التعليم من النقص والضعف والشك مما يستحيل علاجه ...

ولما انتقل سبنسر الى قسم (التربية الخلقية) استهل نقده بقوله :—

« لم يهمل ولاة الأمور شيئا اهمالهم انمام الفكرة في تأديب أطفالهم وتعويدهم حميد الخصال وجميل الفعال ولعلهم ظنوا الأمر هينا والخطب سهلا فحسبوا أنهم قادرون بلا فحص ولا بحث أن يودعوا طبائع صبيانهم ماشاءوا من المناقب ولم يعلموا أن علم تهذيب النفس علم صعب المأخذ وعر الملتمس من جهل قواعده خاب في تأديب غلامه وبديهى أن من سار الي الشيء عن غير طريقه لا يصل ومن دخل الظلام بغير سراج فقد ضل » هكذا كان سبنسر بليغا في عبارته مؤثرا في أسلوبه فاثار اهتمام الآباء والمربين بقواعد « علم النفس » وهو لا يشك في أن أوامر النصح والنهي والارشاد والزجر التي يأتمر بها الأطفال كثيرا ماتناقض بعضها بعضا بسبب شيوع النصح والارشاد والزجر على أساس فاسد بوساطة الأمهات وأخذهن أطفالهن على صورة خاصة من الأخلاق والعادات وليس لهن من الوسائل سوي الترغيب والارهاب فيسدين النصيحة ويصدرن الأوامر انقيادا لتأثر وجدانهن بعوامل الارتياح أو الهياج لا وفقا لمنهاج الحق والصواب

وبديهى أن تلك القواعد الخلقية المألوفة لا ترتكز على أصول علمية وإنما هي ماتوارثته الأجيال أو ألهمته ذكرى الطفولة أو تذكرته الأم عن الخدم والمربيات وكلها قوانين سنها الجهل لا العلم ...

وقد أشار سبنسر الي أن كل الأوامر التى يصدرها الآباء لأبنائهم في صدد تهذيبهم تجمع آراء متباينة وأوامر متناقضة بسبب جهل الآباء أرقي قواعد الارادة والحركة

فالوالد أزاء هذه الوصايا ــ أمام الناشيء ــ على حد قول سبنسر (كالممثل المازح الذى يظهر على الملعب حاملا تحت أبطه حزمة من الورق فاذا سأله المتفرجون ماذا تتأبط أجاب أحمل تحت الأبط الأيمن أوامر وتحت الأيسر إلغاء هذه الأوامر)

ولعلنا نذكر قصة الولد مع والده حين أراد الأخير أن يعلم ابنه الصدق وأن يحببه فيه ليشب صادقا فأخذ يذكر له جملة ماجاء في القرآن والأحاديث خاصا بفضيلة الصدق وجزاء الصادقين وأخذ يسدى له من عبارات النصح والوعظ ما كان كفيلا بتثبيت دعائم هذه الفضيلة فى نفس ولده والرياضة على حيازتها لولا أن دق قادم على الباب : فاستمهله الوالد وأطل من النافذة فرآه زائرا لا يود أن يقابله وسرعان ما أمر ابنه أن يقول لمن بالباب « أن والدي ياسيدى ليس هنا !!...» فتأمل!!

قد لا يكون من التسرع في شيء - بعد أن رأينا ماكان من أمر الوالد وولده أن نجزم بفشل هذه التربية التى ينقض أولها آخرها...

وانا لنشارك سبنسر فى ملاحظته هذه عن ايمان وعلم وتجربة ونقطع واياه بأن مفاسد المجتمع الانساني انما سببها اهمال الناس لتربيتهم الخلقية وجهل المربين بقواعد التهذيب الخلقي وأساليب التربية الخلقية : وما أصدق قول سبنسر حين يقول فى رسالته

« ولقد نرى الناس ينسبون الهفوات والعيوب للاطفال ويخلون الاباء منها شأنهم مع الحكومة اذ يبرئون الولاة من كل عيب وينسبون للرعية كل نقص فيا عجبا كيف تتغير أخلاق الاباء عند معاملتهم الابناء وعهدنا بالاخلاق ثابتة . انا لنعاشر الناس ونعاملهم ونعلم انهم ذوى عيوب ونقائص لا تنفك تبدو لنا في بذاءتهم ووقاحتهم وخيانتهم وحمقهم وقسوتهم ومهانتهم ووضاعتهم فاذا نظرنا إليهم من وجهة معاملتهم الاطفال نزعنا عنهم كل سوأة وعورة . وألقينا الذنوب على الابناء ظلما وجهلا والحقيقة أن سوء معاملة الاباء أصل اكثر ما ينسب الى عناد الاطفال وتشبثهم »

هكذا كان نقد سبنسر للتربية الخلقية قائما على أساس جهل المربين (بعلم النفس) جهلا أفضي بهم الي مقاومة الطبيعة أو ارهاقهم اطفالهم فساءت طرقهم وفشلت وسائلهم .

وفي هذا القسم أيضاً تصدى سبنسر فى نقده لمشكلة (الثواب والعقاب) فشن الغارة علي كل من يخالف (الجزاء الطبيعى) وعلى كل ثواب أو عقاب تظهر فيه المخالفة لهذا الجزاء الاوفي في نظره ونعنى به (الجزاء الطبيعي)

وقد نحا نحو روسو في تهذيب الاحداث وغرس الاخلاق الفاضلة زاعما ان الطبيعة

وحدها كفيلة بعقاب من يحيد عن الصراط السوي مؤمنا بأن العقاب العادل ما كان وليد الذنب

وقد وجه إليه من الاعتراضات الكثيرة الوجيهة على رأيه في الجزاء الطبيعي ما أثار اهتمام العلماء والباحثين بمشكلة الثواب والعقاب (وقد عقدنا فى رسالتنا فصلا خاصا بذلك)

واما القسم الاخير وهو الخاص بالتربية البدنية فقد بنى سبنسر نقده نسق التربية المألوف على أساس اهمال نظام التربية شأن الرياضة البدنية وجهل الناس بمزاياها الجسمية والعقلية واستدل على هذا الاهمال بوجه خاص بفقر مدارس البنات فى العناية بهذا القسم من التربية ونعنى به (التربية البدنية)

من كل ماتقدم . نرى ان الأساس الذى بنى عليه سبنسر نقد نسق التربية الذى كان مألوفا في عصره هو مخالفة أصول التربية لنواميس الطبيعة وقد أفاض سبنسر في بيان مظاهر تلك المخالفة وشرح ما ينجم عن هذه المخالفة من الفشل والافساد واستدل على صحة أقواله بمجموعة من وسائل الايضاح الحسية والمعنوية تتضمن شيئا كثيرا من الشواهد والملاحظات الصادقة

وكما قلنا بادىء الامر أن سبنسر لم يكن صاحب منهج جديد في التربية وانما كان باحثا ونقادا ومهذبا لأصلح المذاهب ومنظما لاوضح المناهج نقول هنا هذا القول مرة اخري فلا شك أن عمله كان محصورا فى دراسة المشابهة بين النظام الاجتماعي والنظام التهذيبي في العصور المختلفة وفى دراسة الاسباب التى احدثت التغييرات فى الخطط العلمية والتعليمية وفي دراسة المشابهات والمشاكلات الكائنة بين الوجوه العدة للمذهب الذى ساق هذه التغيرات إليه .

وأخيرا انتقل الي الموازنة بين مذاهب التعليم المتعددة لاستجلاء غوامضها واستكناه مبهماتها ولبيان المزايا فى كل مذهب من المذاهب وتوضيح ما تستدعيه آراء المذاهب الحديثة من صقل وتنقيح وتهذيب ملتمسا بفضل التجارب من الذرائع مايهتدى به الي تحقيق التطابق بين طرق التربية والسنن الطبيعية تطابقا يظهر أثره فيما يقتضيه نظام التربية من الاصلاح المنشود ...

٦ـ اعتراض سبنسر على البدء بتعليم الاحداث المعاني المجردة

لعل أكبر خطأ يقع فيه المعلم ان يلقن تلاميذه المعاني المجردة قبل ان يلفت نظرهم الي الصور أو الاجزاء أو الحقائق الأولي المنتزعة عنها أو المركبه منها أو المبنية عليها هذه المعاني وليس هذا من الخطأ فحسب بل هو من الجهل بصناعة التدريس ذلك الجهل الذى يفضي بصاحبه الى قلب قواعد التعليم رأسا على عقب بل انه من السخافه التى لا يسلم بها العقل ولا يجوزها المنطق . وهل من الجائز ان يضع الناس العربة امام الجواد ؟ أو من الجائز أن يتعلم الصبي العوم قبل النزول فى الماء ؟

اذا كان هذا مما لا يسلم به العقل فكيف يجرؤ المعلم على تلقين القاعدة قبل أن يستنبطها التلاميذ من مجموعة الأمثله وكيف يجرؤ المعلم على تلقين تلاميذه التعاريف قبل أن يستوضح لهم خفاياها ويستبين لهم مبناها ومعناها .

فلما رأى سبنسر فيما رأى من أخطاء صناعة التدريس شيوع تعليم المعانى المجردة قبل أن ترتسم فى صحيفه الذهن تلك الصور المنتزعة عنها هذه المعانى اعترض اعتراضا وجيها على ذلك ووجه سهام نقده الي القائمين بأمر التعليم ممن يرتكبون هذا الخطأ الفنى في صناعة التدريس .

ولقد أفاض سبنسر في اقامة الدليل المادي على فساد هذه الخطه العوجاء تلك الخطة السطحية الواهية التى تعوق الاحداث عن النفاذ الي أعماق المعارف وتحرمهم استنباط الحقائق بانفسهم وأبان فى أسلوب بليغ أن اعطاء خلاصة المعلومات للتلاميذ دون ان يطرح المعلم على بساط البحث امام تلاميذه المقدمات التى أنتجت هذه الخلاصات أمر قليل الثمرة فى التربيه وعديم الجدوى في التعليم إذ أنه يميت فيهم فضيلة حب البحث والاعتماد على النفس من جهة ويجعل هذه المعلومات سريعة الزوال من جهة أخري فان هذه الحقائق العامة تكون في الذهن مفككه ومبعثره غير مبنية بعضها على بعض فلم تقم على أساس توجيه الافكار الي البحث في الاجزاء الاولي والحقائق الاولي التى انتجت هذه الحقائق العامة

ولذلك فالمسألة العامية متقطعة فى الذهن بسبب فساد الخطة التعليمية فشتان بين عقل أشحن بالقواعد والتعاريف فى غير نظام واحكام وبين عقل استنبط هذه القواعد استنباطا تدريجيا فرتبت الحقائق في الذهن ترتيبا طبيعيا ومحصت بطريق البحث والتحقيق والاستقراء

« Between a mind of rules and a mind of »
« principles, there exists a difference such as »
« that between a confused heap of materials, »
« and the same materials organized into a »
« complete whole, with all its parts bound »
« together »

فالثمرة العامية التى يحصلها الطالب ليست وليدة قدرة المدرس على تلخيص المعارف وايجاز المعلومات وليست وليدة قدرة المدرس علي صوغ القواعد والتعاريف في عبارات كافية وأساليب مجملة وليست وليدة قدرة المدرس على وضع المذكرات وتحرير الملخصات وانما الثمرة العامية التى يستوعبها الطالب وليدة الجهد الذى يصرفه الطالب بنفسه في كشف تفاصيل القواعد العلميه واستكناه أسرار تعاريفها واستنباط حقائقها وهذا الجهد وليد قدرة المدرس في توجيه عناية الطالب الي خصائص العلوم ودقائقها ولفت ذهنه الي ماحوله لكشفها وتفهمها وتعويده النظر والملاحظة ليتمرن على التفكر ولتنبعث فيه الهمة على كشف الحقائق بوساطة (التعليم الذاتي) او بعبارة أوجز هذا الجهد وليد قدرة المدرس على دفع الطالب في ميدان البحث والملاحظة والتجربة والاستقراء واشراكه في استنباط الحقائق والقواعد والتعاريف بنفسه مع قليل من معونة المعلم له ومساعدته إياه .

وبذلك يستطيع الطالب ان يتعلم بنفسه من جديد مالم يكن أجاد تعلمه فى المدرسه كما يستطيع ـ فى مستقبل حياته ـ أن يركن إلى نفسه ويعتمد عليها فى حل المعضلات وتحمل المسئوليات ومواجهة الصعاب من الامور .

أما ان الطالب يظل فى المدرسة مقيدا بما يمليه عليه المعلم دون أن يشترك معه فى بحثه وتمحيصه وتجاريبه وأما أن يبقى الطالب محصورا على الدوام في دائرة محدودة معتمدا على آراء

بغيره وتجارب غيره وبحث غيره كالآلة الصماء فلابد وان يخرج من المدرسة قليل الثقة بنفسه لا يقوى على ان يستقل بعمل من اعماله وكيف يقوى وقد ألف أن يحفظ ما أملاه الغير عليه وان يري الحقائق لا بعينه بل بأعين معلميه وليس ثمة شك في أن لهذا التعليم القاصر من الأثر السيء فى مستقبل حياته حيث ينشأ فاتر الهمة ضعيف العزيمة مغلق الحواس قليل الملاحظة.

ولعمر الحق كم يتولانا الأسي والأسف كلما ألفينا اهمال المعلمين تمرين ملاحظة تلاميذهم واهمال التلاميذ استخدام حواسهم ولعل ذلك من اكبر اسباب تقاعد شبابنا وتهيبهم الاقدام وقلة خبرتهم بسر النجاح في الحياة ولقد يبدو لنا ذلك في وضوح وجلاء متى قارنا بين الشاب المصرى والشاب الانجليزى حيث نرى أن أهم ما تصبو اليه نفس الاول أن يتولي عملا في الوظائف الحكومية بيد أنك ترى الثاني قد أعد نفسه لمزاولة أى عمل من الاعمال الحرة وقد شهد صاحب كتاب التربية الاستقلاليه (اميل القرن التاسع عشر) في صراحة بما للانجليز من ظاهرة التفوق فى هذا الصدد فقال « لا بد أن يكون لهذا النوع من التربية قوة معنوية تتأثر بها نفوس الناشئين فاني أراهم هنا (اي الانجليز) أهلا لأن يديروا بعض أعمال تقتضي كثيرا من وفرة العمل وتمامه ، وقد ضرب لي الرجل في هذا الموضوع مثلا تاجرا من كبار التجار فى لوندرة كان مذ بلغ الرابع عشرة من عمره يجوب شوارع المدينة متأبطا محفظة مملوءة بأوراق المصارف (بنك نوت) ويعامل وهو فى هذه السن عدة من المحال التجارية باسم أبيه.

وليس ما يلقيه الانكليز في أذهان أولادهم وهم صغار من الثقة بأنفسهم والاعتماد عليها قاصرا على ما يكلونه اليهم من الاعمال التجارية والصناعية ، بل هو يشمل أيضا الفنون العقلية كالشعر والانشاء وغيرهما من الصناعات الفكرية نعم ان الانكليز ليسوا بلاريب أحسن ولا أعلم من غيرهم ولكنهم لتعودهم من نعومة أظفارهم الاستقلال في سيرهم بمعارفهم الذاتية وتحملهم تبعة اعمالهم يظهرون فى كل شيء أكثر منا (أى من الفرنسيين) قياما بانفسهم ، لان الطفل لا يقتصر في تعلمه على ما في الكتب بل هو يتعلم كذلك مما يراه اثناء تنزهه فى المشاهد الجميلة والمناظر الانيقة ويستفيد استفادة حقيقية مما يكون بينه وبين

رفاقة في المحاورات والمحادثات وما يتلقاه من أهله من الدروس النافعة في المعيشة اليومية ، وليس من الضرورة المؤكدة ان يغل عقل الطفل من الصباح الي المساء حتى يكون من مشاهير الرجال ، لا يعتقد جير اننا (اى الانجليز) ذلك قطعا بل يرون ان في راحة التلاميذ أي ترويح نفوسهم بالألعاب الرياضية المتنوعة شحذا لاذهانهم وتقوية لعقولهم.

وهم في تأييد هذا الرأي يضربون مثلا مدارس قللت أيضا في هذه الايام الاخيرة ساعات الدروس في فرقها وشغلت التلاميذ فيما وفرته منها بأعمال يدوية نافعة فضاعفت بذلك فيهم قوتى التنبه والحكم .

واذا كان هذا كذلك كان ما صرف من الزمن في تلك الاعمال غير ضائع بل عائدا بالربح على التلاميذ فى استفادتهم من الدروس لان نجاحهم لا يقدر بطولها وانما يقدر بسهولة أدراكهم مافيها من العلوم وتحققهم بها .

أخص غاية يرمي اليها الانكليز فى التربية ـ هي سلامة العقل وهم يقولون ساخرين ما أجمل ما يعود على الطفل من الفوائد والمزايا اذا كان القائمون على تربيته يضعفون فيه الاعصاب المعدة للادراك والفهم بالافراط فى إجهادها ، ويغيضون ما في عيون قريحته من مادة الذكاء الغزيرة بحثه على العمل لاحراز مالا ثمرة فيه من قصب السبق في امتحاناته . فكم من سابق فى هذه الامتحانات يأكل بهذه الطريقة ما زرع قبل إبان صلاحه : (يعنى انهم ينفقون كل مالديهم من المواهب العقلية قبل أن يصلوا الي ثمرتها)

فليست العبرة عند الانكليز بتعليم المعلمين بل العبرة بما يعمله التلميذ ويتعلمه بنفسه ومما يحكي تأييدا لصدق هذه القضية أنه كان يوجد فى إحدى دوائر الخوارنة بأيقوسية مدرسة فيها قسمان من التلاميذ داخلي وخارجي وكان جل عناية صاحبهاموجها للقسم الاول ضرورة أنه هو الذي كان يعتمد عليه قبل كل شيء فى إنماء كسبه ومن أجل هذا كان يقضي مع تلاميذه كل سهرته في إعدادهم لتلقي درس الغد ، على أن الذي كان يحصل في المدرسة هو غير ما كان يرجوه ، لان تلاميذ القسم الثاني ـ وهم من أبناء فقرا المزارعين الذين يسكنون الكفور والخصاص المجاورة للمدرسة على ماهم فيه من حرمانهم من معيد يكرر لهم الدروس واشتغالهم بأعمالهم المدرسية فى زوايا تلك الخصاص على ضوء

نارها في غفلة من أهليهم عنهم - كانوا يظهرون عادة على تلاميذ القسم الاول ويفوقونهم كثيرا مع إجهاد مدير المدرسة نفسه في تقويمهم وتمرينهم ، فعظمت بذلك دهشة ذلك الرجل ولكونه كان ذا لب وفكر أخذ يبحث عن سبب هذا الامر الذي ملاه سآمة وضجرا ، فلم يلبث أن عرفه وهو أن التلاميذ الداخليين كانوا يفرطون في الاعتماد على تعليمه إياهم التعليم الآلي الذي لا عمل لفكرهم فيه ويشتغلون ولكن لا بأنفسهم بل كآلات يديرها محركها وأما التلاميذ الفقراء سكان الاكواخ فلما كانوا مضطرين الي حل رموز ما يتعسر عليهم فهمه من المسائل بأنفسهم كانت أذهانهم في تيقظ ولذلك كانوا يشحذون قرائحهم ويقوون مداركهم بالمناقشة والمنافسة . وكان في انقطاع المعلم عن رعايتهم أثناء مدارستهم الليلية مزية لهم ، فلاجرم أنهم سبقوا الي المقاعد الاولي في فرقهم نهارا .

استفاد المعلم من هذه الحكمة التي أهدتها له التجربة فترك من ذلك الحين التلاميذ الداخليين وشانهم مقتصرا على أن يعطيهم كغيرهم مواد العمل وأدواته مثل كتاب في النحو ومعجم في اللغة وكان من وراء ذلك أنهم لم يلبثوا أن ساووا أقرانهم في درجتهم .

نعلم من ذلك أن شأن جيراننا (اى الانجليز) في التربية كشأنهم في جميع الامور الدنيوية وهو أنهم يرجون من عمل المرء بنفسه من الخير مالا يرجونه من وسائل المعونة والمساعدة كائنة ما كانت ، فشعارهم فيها هو استعن بنفسك يعنك معلمك . (١)

وان قيل لنا ان المعلم في وسعه أن يدخل الالفاظ المكونة لفكرة ما في ذهن الطفل وجهنا هذا السؤل ما ثمرة حشو الذهن بالالفاظ من غير ان يدرك الذهن معنى الفكرة ؟

ومتى كنا على يقين بان الطفل لا يستطيع ان يفهم معاني الفاظ القواعد التي يتلقاها حتى يزداد خبرة بالاشياء التي ترجع إليها هذه الالفاظ وحتى تتضح الفروق الخفية وتظهر الخواص الغامضة الملتبسة بطول المشاهدة وكثرة المباشرة فلماذا نقدم على تعليم الاحداث المعاني المجردة قبل أن ترتسم في صحيفة الذهن تلك الصور المنتزعة عنها هذه المعاني ؟

وهل التربية قاصرة على مجرد استظهار ما أملي على الناشيء ؟ نظن - بل نجزم «لا» فلي رأي مونتين « ليست المعرفة في أن تحفظ العلوم عن ظهر قلب »

« To know by heart, is not to know at all »

---

(١) التربية الاستقلالية (اميل القرن التاسع عشر) صفحة ٧٤ - ٧٦ لمؤلفه «الفونس اسكيروس»

٧ – على أي أساس بنى سبنسر وجوه اصلاحه ؟

عرفنا فيما تقدم كيف أن سبنسر شب مأخوذا بنظرية التطـور فاستولت على عقله وملكت عليه لبه فخضـع اليها فى كافة بحوثه حتى استطرد به البحث الى محاولة كشف نواميس الارتقاء .

ومن كان كسبنسر يؤمن بنظرية التطور فلابد له من أن تكون أبحاثه خاضعة الى أصـول هذه النظرية ولا بـد له من أن ينزع في تحليل وتفصيل مايتنـاوله بحثـه الي الارتكاز على أساس هذه النظرية

وأشياع نظرية «التطور» يكرهون الطفرة ولا يؤمنون بنفعها ويقولون بالتدرج الطبيعي ومن ثم يمقتون الارهاق اذ يرون فيه ضررا بليغا بمن يقع عليه الارهاق وينفرون من الثورات والحروب والانقلابات الفجائيه لانها في نظرهم امراض اجتماعية تبعد أصحابها عن مسايرة القوانين الطبيعية التى تخضع اليها كافة الكائنات الحية في نموها وترقيها وتطورها

كذلك كان الحال فيما أشار اليه سبنسر خاصا بتربية النشء فجعل كافة وجوه إصلاحه في هذا الصدد قائما على أساس مطابقة نظم التربية لما بدا له من النواميس الطبيعية الخاصة بنمو العقل وترقيه زاعما – بحق – أن مسايرة هذه النواميس كفيلة بنجاح عملية التربيـة وبلوغ صاحبها درجة الكمال وقد بنى هذا الزعم على اعتبار ان كل المخلوقات الحيه – بطبيعتها – تهيء وتعد نفسها على الدوام لحياة أكمل مدفوعة بعوامل كامنة فيها أو بجراثيم تحملها بين طياتها وهي فى ذلك اما ان تكون واعية للغاية التى تنشدها او تكون مسوقة بغير شعور منها في سبيل تحقيق هذه الغاية واذن فاكبر الاسباب التى تساعد على الارتقاء مسايرة النواميس الطبيعية تلك النواميس التى تعمل بحكم وظائفها وخصائصها علي تحقيق التدرج الطبيعي وعلي العكس من ذلك مقاومة سير هـذه النواميس يعوق أو يؤخر – على الاقل – تحقيق هذه الغاية – غاية الوصول الى حياة أكمل وفقا للقانون العام ونعني به قانون سير الحركة في أقل الجهات مقاومة .

على هذه الاعتبارات التي أسلفناها أوجب سبنسر أن تكون خطة التعليم والتربية ملائمة لاطوار نمو العقل وترقيه ومسايرة لاستعداده وميوله .

فانت ترى مما تقدم أن المنهج الذي سلكه سبنسر في تفصيل وجوه اصلاح التربية هو نفس المنهج الذي سلكه في نقده وهدمه النظام القديم للتربية أما ذلك المنهج فقائم على خطة الموازنة بين الخطط التعليمية المتبعة وبين النواميس الطبيعية للحياة فالمسأله في نظره هي ضرورة تطابق هذه الخطط النواميس الطبيعية أو طبيعة الحياة من حيث النشوء والتدرج والارتقاء وكل مخالفة حاصلة بينهما هي في نظر سبنسر علة فشل التربية في اعداد النشء للحياة الكاملة

ويتبينا ليس بيننا رجل رشيد خبر مهنة التعليم وسبر غورها ينكر فضل التطابق بين سنن التعليم والنواميس الطبيعية فالتربية المطابقة لاطوار نمو العقل وترقيه والتمشية مع ميوله وغرائزه أنجح وأجدر بالانتاج حتى ذهب بعض المربين الي أبعد من ذلك فاشاروا الي ترك الطفل يطلب من المعلومات مايشاء حيث يكون في ذلك مؤتمرا بأوامر ذهنه وميله واستعداده الخاص (١)

وما سبنسر فيما دعا اليه من القواعد العامة في صناعة التدريس وما سبنسر فيما قال به من التمشي مع القوانين الطبيعية الا محدثا بلسان من تقدمه من أئمه التربية وقادة الفكر البشري وهل ننسي نزعة «روسو» في التربية تلك النزعة التي حملته على انكار ماللكتب العلميه الموضوعه من الفائدة المحققه وما للمعاهد العلمية على ماهي عليه من جمود من المنفعة المرجوة زعما منه أن ما شيد لها من الابنية والدور وما وضع لتلاميذها من النظم والقيود وما قرر فيها من دروس مختلطة وعلوم مجملة لم يوضع إلا لحبس الجسم والعقل والتضييق عليهما تلك النزعة التي حملته علي تطليق كل شرط وقيد في تربية الطفل مرجحا تركه حرا للاشياء يعالجها وتعالجه مؤثرا دفعه في ميدان الطبيعة ليتعلم بنفسه من مشاهدها مايسوقه اليها استعداده وما تتطلبه ميوله وما يتمشي مع أطوار نمو عقله وترقيه فادراك المعرفة في نظره يجب أن يكون وليد ما يستوحيه الناشيء من الملاحظة وما يستمليه من التجربة معلنا العوده بالتربية والاخلاق والثقافة والحضارة والعوائد الي الطبيعة

1— Moderm Developments in Educational Practice by J. Adams

وهل ننسي تجارب (باستلتزى) فى معالجته تربية الاحداث وماتمخضت عنه تلك التجارب من اقامه الدليل الحسي على ما لمسايرة غرائز الطفل وميوله واستعداده من الاثر القيم في نجاح عملية التربية؟

ذكر الاستاذ « مصطفي أمين » في كتابه تاريخ التربية نقلا عماقاله باستلتزي عن نفسه (١)

« كنت ألازم الأطفال من الصباح الي المساء ، ولم أدع فرصة يستعان بها على إنماء جسومهم وعقولهم إلا انتهزتها ، وما اعتمدت قط فى تعليمهم وتهذيب أرواحهم على أحد غيرى . كانت يدي الى أيديهم في كل عمل ، وبسماتي تصحب بسماتهم في كل حين . كنا نقتسم الطعام والشراب ونمشي جميعاً فى الحقول والمزارع نستنشق طلق الهواء . لم يكن حولي هناك أسرة ولا أصدقاء ولا خدم ، فكانوا أسرتى وأصدقائى وليس لي أحد سواهم . كنت أحس الصحة والعافية ما داموا فى صحة وعافية ، وكنت أعللهم وأسليهم وأقف بجانبهم إن نزل بهم مرض أو أصابهم داء . إذا ناموا نمت وسطهم وكنت آخر من ينام وأول من يستيقظ »

وهكذا اهتدي أثناء تجاربه في (استانز) الي أبتداع طرق في التدريس تشوق التلاميذ وتأسر انتباهم ،وكانت جميعها تدور حول الاعتماد على حواس الأطفال واستمالتهم الى ما حولهم من مظاهر الطبيعة ،فاستخدم هذه الطرق فى مدرسته الجديدة وأوضح طريق الأخذ بها . وبذلك وضع الأساس الأول لما يسمى فى مدارسنا الآن بدروس الأشياء.

لسنا نقصد من الاشارة الي ذلك ان ننكر ما لسبنسر من فضل فلو لم يكن له غير تعديل (خيال) روسو حتى جعل ذلك الخيال أمرا قريب التحقيق ولو لم يكن له غير ايضاح وتهذيب اراء باستلتزى حتى كشف كثيرا مما كان يغشي أصول التربية من غموض وابهام لكفي ... نعم إن سبنسر تأثر بتعاليم من تقدمه وانتفع بجهود سابقيه ومعاصريه فلم تكن فلسفته إلا تطبيقا لنظرية النشوء والارتقاء ولم تكن نزعته فى التربية إلا صدى لصيحة روسو ذلك لا يحتاج الي اثبات ولكن مع هذا كله لا يجوز لمنصف ان يغمط حق سبنسر فيما فصله من وجوه الاصلاح فى عالم التربية وفيما سنه من القواعد العامة في صناعة التدريس

٧ - صناعة التدريس والقواعد السبنسرية

قلنا أن سبنسر بحث في نظام سير العقل الانساني في كسب المعرفة وتدرجه في إدراك الحقائق وانجلى بحثه العلمي في هذا الصدد عن كشف النواميس الطبيعية التي يسير عليها العقل في أطوار نموه وارتقائه .

فكان أهم مالاحظه سبنسر فى خلال تحقيقه العامى أن العقل يسير بطبيعته فى تفهم الحقائق من إدراك البسيط أولا إلي إدراك المركب آخرا .

ذلك لأن العقل ككل كائن حي ينشأ بسيطا ثم يتدرج فى النمو والترقي بانتقاله في الادراك من المتماثل الي المتباين فلا سبيل له فى ابان نشأته على ان يقوى على هضم الحقائق المركبة التى هي فوق طاقته في حين أنه لا يزال بسيطا فى تركيبه بسيطا فى ادراكه .

ورأى فيما رأى ضمن هذه النواميس الطبيعية أن العقل عند عرض الأشياء عليه وهو في نشأته الأولي يدركها بصفة عامة غير محدودة ولا معينة ثم كلما زاد في نموه وترقيه بمرور الزمن أخذ يدرك هذه الحقائق إدراكا أخص وأحد .

واذن فالعقل يسير في كسب المعرفة من إدراك غير المحدود إلي إدراك المحدود

وأن قيل لنا كيف يقوي الناشيء على إدراك غير المحدود أولا ثم يستعين به على إدراك المحدود؟ وكيف يكون إدراك غير المحدود وسيلة لادراك المحدود في حين أن المحدود أيسر على العقل البشرى أن يدركه وأسهل له من إدراك غير المحدود : أن قيل لنا ذلك قلنا ان ما جاء بهذا الاشكال وإن كان صحيحا في (شكله) لكنه خارج عما قصده سبنسر من قوله « إن العقل يسير فى كسب المعرفة من غير المحدود الي المحدود » ولم يقل بان يستعان بالأول على إدراك الثاني بل كل ماقاله إن في هذا الصدد إدراك العقل غير المحدود سابق لادراكه المحدود بسبب طبيعة العقل الانسانى في الادراك فذلك ترتيب من حيث سير العقل فى الادراك لامن حيث المقدمات والنتائج .

كذلك رأى سبنسر أن العقل يسير بطبيعته من إدراك المحسات أولا بوساطة حواسه

ثم بالمرانة والممارسة تتولد فيه القدرة على تخيل الأمور وتصورها .

فهو إذن يسير من ادراك المحسات الى المعقولات والمعنويات وأخيرا لما وجد سبنسر أن العقل يسير بطبيعته في ادراك الحقائق من البسيط الي المركب ومن غير المحدود الي المحدود ومن المحس الي المعقول ومن السهل الي الصعب ولما كان يرى أن مجاراة النواميس في سيرها تحقق التدرج الطبيعي في الارتقاء وضع «مقولات» أوقواعد أومبادىء أو أصولا في صناعة التدريس تتمشي جنبا الي جنب مع هذه النواميس الطبيعية التي يسير عليها العقل في كسب المعرفة أسماها « أصول صناعة التدريس » ...

" THE PRINCIPLES OF MENTAL PEDAGOGY „

فأوجب على المعلم أن يسير كذلك وفقا لهذه القواعد في صناعة التعليم حتى يكون عمله متمشيا مع طبيعة العقل الانساني أو مع القوانين الطبيعية لتدرج العقل الانساني في كشف الحقائق ...

« In this way he affirms that the teacher
like the mind in moving naturally ,
should pass in a course of instruction
(1) from the simple to the complex ;
(2) from the indefinite to the definite ,
... etc.»

وليس من شك في أن سبنسر أفاد صناعة التدريس فائدة شعر بقيمتها كل من زاول مهنة التعليم وقد لا نجد في بحوث سبنسر في فن التربية ما هو أكثر وضوحا وأدق نظاما وأعظم إبداعا وأحكم ترتيبا من تلك المباديء الاساسية التي وضعها كقواعد يسترشد بها المعلمون في مزاولة مهنتهم

وبتبنيا قد كانت تلك القواعد أساسا لنجاح المعلم في عمله ونجاح الطالب في مجهوده فأصبح تحصيل الناشيء مقدارا وفيرا من العلوم والمعارف ميسورا باقل مجهود ممكن وصار المعلم في مكنته افادة المتعلم باقل مجهود كذلك حتى اتجهت عناية جميع المربين الي درس تلك القواعد وتفهمها فنالت من التهذيب والتنقيح ما صارت به غاية في الضبط والاحكام .

وتتلخص هذه القواعد في المبادىء الآتية .

١ — يجب ان يكون التدريس من البسيط الي المركب .

٢ — » » » » « غير المحدود والي المحدود .

٣ — » » » » « المحس الي المعقول .

٤ — » » » » « السهل الي الصعب .

٥ — » » » » « المعلوم الي المجهول .

٦ — » » » » « المعني الي اللفظ .

٧ — » » » » « الجزء الي الكل .

ويرد بعض الباحثين هذه القواعد السبع إلي أربعة أصول فقط على اعتبار أن الثلاثة الاخري متدخلة فيما قبلها أو متفرعة عنها ويعزون هذه الكثرة العددية الي أسلوب سبنسر الانشائي الذى يسوقه دواما إلي الاسراف في التعبير والاسهاب فى الايضاح [1] وقد أبان سبنسر كيف أن هذه «الأصول» تمشي مع النواميس الطبيعية للعقل الانساني فى نموه وترقيه وذكر كثيرا مما بدا له من الملاحظات الصادقه فى خلال تحقيقه وتأملاته مما يؤيد رأيه فى أن هذه القواعد التي ذكرها في صناعة التدريس قائمة على أساس التلاؤم مع تلك النواميس. ذلك أنه رأى العقل كسائر الأشياء النامية يتحول في نموه من هيئة بسيطة إلي هيئة مركبة فاراد أن يكون أسلوب التربية مجانسا لحالة العقل في نموه أى أن يبتدىء بسيطا ثم يؤخذ في تركيبه شيئا فشيئا وطلب أن نطبق هذه القاعده عند تدريس العلم الواحد لذاته مع مراعاتها كذلك فى مجموع العلوم التي تدرس باعتبارها مجموعة واحدة وبديهي أن التدرج فى تعليم النشء وفقا لازدياد القوى العقلية أدعي إلي النجاح لهذا وجب أن يسير التدريس من البسيط إلي المركب

كذلك لاحظ أن الأحداث في مبدأ أمرها لا تكاد تميز إلا بين الضوء والظلمة فاذا مر عليها الزمن فاعتادت المناظر قوى تمييزها للاشياء حتى بلغت من حدة النظر بعد

1— HERBRET SPENCER AND SCIENTIFIC EDUCATION BY GABRIEL COMPAYRE : P . 60 .

حين انها تقدر ان تفرق بين مختلف الاشكال والالون التى يصعب التفريق بينها كذلك العقل بينا هو فى اول امره لا يكاد يميز الا بين الاشياء البعيدة الخلاف اذ هو عاد اخيرا يسهل عليه ادراك الفروق الخفية الغامضة لهذا يجب ان تكون خطة التعلم مطابقة لذلك فلا يصح ان ندخل في ذهن الناشيء الفكرة الدقيقة لأول وهلة قبل تحليلها وتمحيصها فالمشاهد أن العقل في بدء تكوينه يكون عمله قاصرا على ادراك الحقائق بصفة عامة غير محدودة فهو يفقه مبادئها واصولها لكنه لا يقوي في بدء حياته على التمييز بين دقائقها وخصائصها ومميزاتها لعجز العقل الصغير عن ادراك ما بين شيء وآخر من الفوارق والتخالف

واذن فمن المسلم به ان يتمشي المعلم مع هذه الحالة الطبيعية للذهن البشري فيكتفي فى أول الدرس بعرض الحقائق بوجه عام دون ان يتعرض لخصائصها ودقائقها وتفاصيل اجزائها ثم ينتقل الى لفت نظر الاحداث الي ماينطوى تحت هذه الحقائق العامة من تفاصيل ويعمد الى ربط المعاني بعضها ببعض على حسب مايراه من التوافق بينها أو التلازم أو التنافر حتى تكون نسبها مقررة لديهم وتكون المعلومات الجديدة محدودة بعد أن كانت غير محدودة

وفى الرسم مثلا يكتفي المعلم في الفرق الصغيرة بمحاكاة الاشياء المرئية من غير تحديدها « كما هو الحال في رسم الباستيل » ثم ينتقل الي تكليفهم بمحاكاة المرئيات مع مراعاة بعض الحدود والمميزات الاكثر وضوحا ثم يتدرج معهم إلي لفت نظرهم إلي مافى المرئيات المرادرسها من خصائص ودقائق فان كان حيوانا مثلا بديء برسمه من غير تحديد ثم رسمه بحدود تميزه عن غيره من الحيوانات البعيدة الشبه عنه ثم تراعي بعد ذلك النسب الوضعية فى تركيب جسمه والخصائص الموجودة في أعضائه والدقائق التى امتاز بها شكله الطبيعي بحيث يتفق هذا الرسم مع قواعد الرسم من جهة واصول التشريح مما يجعله مماثلا للصوره الطبيعية .

وقد رأى سبنسر فيما رأى من الملاحظة أن الطبيعة التى جبل عليها الناشيء تقضي بان يستعان بمعرفة المسموع والمحس على ادراك المعقول والمتصور فان الطفل يدرك المحسوسات أولا ثم من هذه المحسوسات يدرك المعقولات فمثلا يدرك الناشيء الشكل المخروطى من من رؤيته (قمع السكر) ويتعقل شكل التل من ذلك الادراك الحسي واذن فقاعدة

السير في التدريس من المحس الي المعقول هي القاعدة المطابقة للتفكير الطبيعي إذ لا يقوم الاستنتاج الصحيح إلا بعد ان تجتمع عن الانسان ذخيرة وافرة من المشاهدات والتجارب العامية قال سبنسر فى هذا الصدد « ان أول ما ينطبع في ذهن الرضيع هي الاحساسات البسيطة (التى لا تتجزأ) الناشئة من الضوء والمقاومة والصوت وهذا أمر طبيعي وهو أن الاحساسات المركبه لا تحصل فى الذهن قبل حصول الاحساسات البسيطة التى تؤلفها فهذه الاشكال لا تحصل صورها فى الذهن حتى يكتسب شيئا من العلم بالضوء في خواصه ودرجاته وبالمقاومة في قواها المختلفة لانه من المعلوم أن الاشكال المنظورة انما تدرك بأنواع الضوء المختلفة والاشكال الملموسة بوساطة أنواع المقاومة وكذلك الاصوات البينة النطق الصحيحة المخرج لا تعرف قبل معرفة الاصوات غير البينة ولا الصحيحة المخرج التى تؤلفها وكذلك في كل امر آخر . وبناء على هذه القاعدة وهي التدرج من البسيط الى المركب يجب أن نمد الطفل بكمية وفيرة من الاشياء المشتملة به على أجناس المقاومة ودرجاتها المختلفة وبكمية وفيرة من الاشياء العاكسة للضوء فى صفاته ومقاديره المختلفة وبكمية من الاصوات المتباينة في الشدة والمادة .

ثم لما كانت المعارف سلسلة مرتبطا بعضها ببعض تمام الارتباط وكانت كل حلقة لا تتصل بالتى قبلها تبقى فى الذهن في حيز الغموض والابهام ومهددة بسرعة الزوال اذ أنها لم ترتكز على المعارف السابقة ولما كانت المعارف مرتبة في أصلها ترتيبا منطقيا ذات مقدمات ونتائج وكانت هذه النتائج فى المرحلة الثانية مقدمات أخرى لنتائج أهم كان لا بد للتدريس المثمر أن يسير على قاعدة بناء المجهول من المعارف على أساس المعلوم منها .

ومما لاحظه سبنسر فى بحثه أن الطفل تعرض عليه الاشياء قبل ان تسمى له فهو لم يلفظ كلمة (ماء) الا بعد أن رأى الماء وأحس حاجته إليه ورغباته لم يطلب الا بعد أن عرضت عليه ...

فلما لاحظ سبنسر ذلك رأي أن من الخطأ أو بالاحرى من مخالفة السنن الطبيعية أن يلقن الاطفال اسماء الاشياء قبل عرض ذات الاشياء عليه وأشار الي ضرورة السير فى التدريس من المعني الي اللفظ فاذا كان المدرس مثلا يريد أن يعطى درسا على (اجزاء النبات)

فلا بد له من عرض البذرة والجذر والساق والفروع والاغصان والاوراق واللوز والازهار والاثمار ومتى عرضت كل هذه المسميات بذاتها على الناشيء سميت له اسماؤها فلا يحتاج استظهار تلك الاسماء الي تفكير أو عناء .

هكذا شرح سبنسر ما سنه من القواعد فى صناعة التدريس شرحا أثار اهتمام المربين بدرسها وتمحيصها حتى صارت غاية في الضبط والاحكام وغدت صناعة التدريس وفقا لهذه القواعد مع خبرة المدرس وفطنته أمرا سهلا ومنتجا منذ ساير التعليم عملية التدرج الطبيعي التى يخضع لها العقل فى ادراك الحقائق .

فأنت ترى فى هذه الموازنة بين النواميس الطبيعية وبين قواعده في صناعة التدريس دليل حسي على تمشي هذه القواعد مع هذه النواميس وهي دليل من ناحية أخرى على تعمق سبنسر فى درس علم النفس . ولئن كان الأستاذ باستلتزي قال بوجوب جعل الملاحظة أساس (التربية والتعليم) فقد استخدم سبنسر هذا المبدأ في دراسة النفس الانسانية فكشف كثيرا عن خفاياها وأماط اللثام عن النواميس الطبيعية التي يخضع لها العقل الانساني فى نموه وترقيه وفى ادراكه الحقائق وفى كسبه المعارف ...

على أن سبنسر خشي أن يخبط المعلمون فى فهم هذه القواعد أو أن يعجزوا عن تتبعها فأشار الي اهمية كفاءة المعلم وضرورة العناية بأختياره من ذوى المواهب العالية والشخصيات البارزة التى بدونهما لاسبيل له إلي تحقيق الثمرة المرجوة التى قصدها سبنسر من سن قواعده فى التعليم وبث تعاليمه فى التربية فقد تصبح هذه الخطط مع صلاحيتها عقيمة وقد تصبح المناهج مع ملاءمتها سقيمة وقد تصبح الغاية مع كمالها قاصرة متي كان المعلم ضعيفا فى فهم المراد منها او متي كان المعلم عاجزا عن مسايرتها والنسج على منوالها (فالآلة المحكمة قليلة الغناء فى اليد الخرقاء)!!

لم يكتف سبنسر بشرح قواعده في صناعة التدريس على نحو مارأينا بل أبان في وضوح وجلاء طريقة تدريس العلوم وفقا لهذه القواعد أو تطبيقا على أصولها وسترى في تضاعيف ماأشار به فى تدريس كل علم من العلوم كيف أن سبنسر كان ملازما على الدوام مسايرة التدرج الطبيعي لنمو العقل وترقيه ..

٩ ـ طريقة سبنسر في تدريس العلوم المختلفة

يقول سبنسر « لولا القواعد العلمية لم يخرج للناس من المصنوعات ما هو في غاية الاتقان والجودة ولا وجد في الناس من يعجب بتلك الكتابات حتى الاعجاب ويقدرها»

فهو يؤمن بأن القواعد العلمية من أساس الصناعات الجميلة إذ أن هذه الصناعات تمثل مظاهر ظاهرة أو تعبر عما يجيش في عقل الصانع من المعاني والخواطر ولذلك تكون جودة المصنوعات على قدر مطابقتها لقوانين تلك المظاهر ويقول في موضع آخر « أن أدق الملاحظات اذا هي لم تؤيد بالقواعد العلمية قل أن تسلم من الخطأ »

وإذن يريد سبنسر أن تكون المعلومات التي يحصلها الطلاب علوما موضوعة باحكام واتقان وقواعد مهذبة تهذيبا صحيحا ذات مادة غزيرة وصحيحة في المبنى والمعنى ...

ومهما كان العلم منتوج الذهن البشرى فانه خاضع لبعض القوانين العامة للقوى وعلى حسب هذه القوانين ترتب معانى المنتوجات الذهنية وتنشأ القواعد العلمية ...

وبديهي أن القواعد العلمية تعصم الذهن عن الخطأ أما الأخطاء والعيوب التى نراها في صناعة من الصناعات أو في عمل من الأعمال فترجع الي عدم استناد تلك الصناعات والأعمال الي قاعدة صحيحة من القواعد العلمية الثابتة ..

والحاجة في صناعة الرسم الي المعارف الفنية أبين وأظهر فالصور غير المتقنة تجدها ناشئة من الجهل بقوانين المظاهر والاساءة في رسم المناظر الطولية والهوائية وبعد الرسم عن الحقيقة ومخالفته للأصل وهو عيب ناشيء من الجهل بكيفيات تغير المناظر بتغير أوضاع الأشياء واتجاهاتها ...

وإذا أردت أن تدرك أن ارتقاء صناعة الرسم وقف على زيادة الخبرة بكيفية حدوث التأثيرات والآثار الطبيعية فانظر الي الكتب والرسائل التى يدرسها طلاب هذا الفن أو الي انتقادات الكاتب «راسكين» أو انظر الي الصور التى كانت ترسم قبل ظهور أكبر الرسامين «روفائيل»

ولعله ادعي للاستغراب اذا قلنا أن فن الموسيقي يحتاج الي القواعد العلمية ولكن لا يلبس ذلك الاستغراب أن يزول متى بينا ان الموسيقي انما تمثيل راق خيالي للغة الشعور والعواطف فان تنوعات الصوت على حسب اختلاف العواطف فى التأثر ما بين فرح وحزن وضعف وقوة هي أصل ذلك الفن . ومهما قيل ان في هذه التنوعات الصوتية شيئا من المصادفة ومخالفة القواعد الا انها على وجه عام خاضعة لبعض القوانين العامة البشرية ولذلك لا تكون النغمات الموسيقيه مؤثرة الا اذا انطبقت على هذه القوانين العامة .

ومهما ألقت بنا المصادفة في سماع نغمات لا تأتلف مع القواعد العامية فان هذه النغمات تكون عديمة التأثير بالمرة وان جاز ان لها بعض التأثير فهو تأثير كاذب لانه مخالف للقواعد العامية هذه الحقيقة بعينها مطردة فى أمر الشعر فان منشأ الشعر التعبيرات الطبيعية المختلفة التى تنبعث من شدة التأثر وتحرك العواطف فقوافيه واستعاراته ومبالغاته انما هي صور للحالة النفسية التى عليها الشاعر فلا بد لصناعة الشعر الجيدة من دراية الشاعر بقوانين الحركات العصبية ولا بد للشعر الجيد من مطابقته للحالة النفسية التى يصفها ليكون جميلا في عبارته بديعا فى أسلوبه صادقا فى تصويره .

وليس الامر في اتقان الصناعات الجميلة مقصورا على فهم القوانين الخاصة بالمظاهر التى يصورها الصانع بل يجب علي ذلك الصانع كذلك أن يفهم ماسيكون لمصنوعاته أو لعمله من الوقع والاثر فى نفوس من تعرض عليهم — وهذا من مباحث علم النفس .

وإذن فالعلامة سبنسر يشير الي عمل المعلم فى اثناء مزاولته صناعة التدريس فهو يحتم عليه أن تكون مادته العلمية مستندة الى القواعد العلمية الصحيحة الثابتة وهو يحتم عليه كذلك ان يكون خبيرا باجادة فهمها ليتبين كيف تنتج تلك القواعد من قوانين الذهن ويحتم عليه أن يكون خبيرا كذلك بعلم النفس ليتعرف به الاثار التى تحدثها مصنوعات الصانع في النفوس وكيف تترتب على طباع الاذهان المعروضة عليها هذه المصنوعات متى وضحت له الصفات المشتركة بين جميع الاذهان استطاع أن يستخرج القواعد العامة التى تتوقف عليها الاجادة فى الصناعات الجميلة .

ومتى ادرك المدرس هذا كله كان في درسه ناجحا وفى ملاحظاته صادقا وفى جهوده فائزا

وفي علمه قديرا وفي طريقته بصيرا .

وها نحن نذكر طرائق العلامة سبنسر فى تدريس بعض المواد كما أشار إليها في رسالته متوخين في العباره التحليل والايجاز

طريقته فى تعليم الرسم : هنا أوجب العلامة (سبنسر) أن ينقاد المعلمون لارشادات الطبيعة فى تعليم فن الرسم ذلك أن يبدؤا بتعليم الاطفال تمثيل الاشياء المرئية والجلابة بجمال لونها .

وفي عهد الطفولة الاولي يرى سبنسر ان يعطى الاطفال قطعا صغيرة من الخشب ليصبغوها وخرطا بسيطة ليلونوا حدودها لا لانماء ملكة التلوين فحسب بل لافادة الاطفال بعض العلم باشكال الاشياء والبلاد وبعض القدرة على اجادة تحريك الفرجون ويقصد العلامة سبنسر بهذه الدروس الاولية تقوية (غريزة المحاكاة) في الاطفال مهما اساءوا في نقل الاشكال حتى اذا ما بلغوا السن التى تلتى فيها دروس الرسم الراقية وجدت لهم ملكة لم تكن لتوجد لولا ذلك ومن هنا تخف بعض المصاعب التى تعترض المعلم والتاميذ .

ولا شك فى أنه متي مرنت اليد على الحذق والمهارة ومعرفة التناسب والتماثل تتولد في ذهن الاحداث فكرة عن صور الاجسام كما تبدو فى المنظور بابعادها الثلاثة . ومتى امكن الطفل بعد المحاولات المعدة أن ينقل الصور على القرطاس يعطى حينئذ دروسا ابتدائية فى رسم المنظور بالادوات المعدة لذلك .

وقد أشار في طريقته الي وضع لوح من الزجاج أمام مكتب الطفل ثم يجعل من وراء هذا اللوح شيئا ما ثم يكلف التلميذ تثبيت بصره فيما وراء الزجاج ثم ينقط بالقلم علي اللوح المذكور نقطا تقابل أو تحنى اركان الشيء المنظور ثم يكلف توصيل النقط بالخطوط المحدودة حتى تنطبق على حدود الشيء المذكور فاذا جعل على ظهر اللوح قرطاس من الورق اتضح للطفل ان الخطوط التي مدها تمثل الشيء الذي أبصره من وراء الزجاج

ولهذه الطريقة أصل عند كوتليان الذى يقول :—

يجب « أن تبدأ الاطفال تعلم الكتابة بتسيير أقلامهم علي أثار حروف تنقش لهم

في الخشب أو تعد على ألواح من الشمع وأن ينقلوا من ذلك الي تقليد النماذج التى تكتب لهم »

لكن سبنسر ينكر على المعامين تعليم الاطفال الرسم بالنقل من النماذج لانه يؤثر تعويد التلاميذ النقل من الاشياء المرئية بذاتها .

ويري سبنسر بعد ذلك نقل الشيء المطلوب رسمه من مكانه ليدرك كيف أن بعض الخطوط تقصر وبعضها يختفي وبعضها يظهر للعيان وبعضها يطول عما كان عليه . ومن هنا يتيقظ الي فكرة تقارب الخطوط المتوازية والي سائر الحقائق الرئيسية في فن المنظور .

وبعد ان تكون قد نمت فيه فضيلة الاعتماد على النفس يكلف رسم الشيء دون الاستعانة بلوح الزجاج اى باستخدام النظر وحده فتجتمع له تدريجا ملكة المشاهدة ويعتاد رسم المرئيات بهذه الطريقة .

ويؤثر سبنسر طريقة تعويد الطفل رسم المرئيات باستخدام الفكر على طريقة رسمها نقلا عن المرسومات ونحن لا نشك فى وجاهة الطريقة من حيث فضلها في كسب الطفل شيئا غير قليل من الحذق والمهارة ومن حسن التقدير وجودة التمييز وهي طريقة تعلم الطفل من حيث لا يشعر حقيقة الصور وماهيتها باعتبار أن هذه الصور رسوم للاشياء كما تبدو في حالة ظهورها على مستو يمتد بينها وبين العين .

ومتى أتقن هذه المعرفة بالملاحظات وفهم القواعد العامية كان أهلا للبدء في فن المنظور إذ يكون قد أحاط علما بحقائق هذا الفن .

وقبل ان نختم طريقته فى تدريس الرسم لا يفوتنا أن نذكر النص الذى يشير الي غرضه من الرسم وفى أسلوب تدريسه وهو يقول (لو أن المعلمين انقادوا إلي إرشادات الطبيعية فى تقدير الرسم كفن من الفنون وفي أسلوب تدريسه لكانت نتايج عملهم أنفع من ذلك وأصلح)

«Had taechers been guided by nature's hints, not only in making drawing a part of education but in choosing mòdes of teaching it, they would have done still better than they have done »

ألا ترى أن الطفل يميل بطبيعته أو بغرائزه إلى التخطيط الذي يقصد منه محاكاة الاشياء الجذابة في رونقها أو في لونها مما تقع عليها عينه دواما؟ ألا تراه يميل إلى التخطيط محاولا أن يرسم من تلقاء نفسه قطا أو أرنبا أو بقرة أو عصفورا أو غير ذلك من المرئيات التى يشب مأخوذا بحبها ومداعبتها؟

فلماذا لا يستغل المعلمون هذه الغريزة ويدفعون تلاميذهم الي ميدان فن الرسم مع مسايرة طبائعهم وميولهم واستخدام مواهبهم فى كسب الحذق والمهارة فى التقليد والتجميل؟

على هذا الاعتبار يسير التدريس سيرا مرضيا ويرتقي التلميذ فى الفن حيث يجد من الظروف التى يحاط بها في المدرسة عونا له على التقدم واظهار كل قواه الكامنة .

طريقته في تعليم الهندسة : أما هنا فقد اعتمد سبنسر على طريقة المستر (وايز) واعتبرها أساسا صالحا لتعليم مبادىء الهندسة حتى ذكر أنه لا يجد أوفق من سرد كلمات المستر (وايز) الآتية في ذلك الشأن :—

« جرت العادة في تربية الاطفال باستعمال المكعبات عند تعليم الحساب فلتستعمل كذلك فى تعليم مبادىء الهندسة لان هذه المكعبات صلبة ملموسة فهي تكفينا مؤونة التعريفات السخيفة والايضاحات المتعلقة بالنقط والخطوط والسطوح التى لم تخرج عن كونها معاني مجردة يعجز عنها ذهن الطفل . والمكعب فضلا عن كونه يمثل من مبادىء الهندسة عددا وفيرا مثل النقط والخطوط المستقيمة والمتوازية والزوايا .. الخ فانه قابل للتجزؤ إلى أجزاء مختلفة وقد عرف الطفل هذه الاجزاء في الاعداد فيسهل الان عليه أن يوازن بين اقسامها المتعددة وبين العلاقات التى بين تلك الاقسام ومن ثم ينتقل الي الكرات التى يستمد منها معرفة الدائرة والمنحنيات ... الخ .

ومتى أصبح للطفل بعض التضلع فى معرفة الاجسام جاز أن ينتقل الى السطوح وقد يمكن أن يجعل هذا الانتقال سهلا جدا وذلك بأن تجزأ المكعبات الي طبقات رقيقة توضع على قرطاس فيرى الطفل من المستطيلات السطحية عدد ماهنا لك من الاجزاء .

ثم تطبق هذه الطريقة على الكرات وبذلك يمكن الطفل أن يبصر كيف تتكون السطوح فيسهل عليه تصورها .

ومتى تم للطالب معرفة (هجاء) الهندسة و (قراءتها) أمكنه أن ينتقل الى تعرف (كتابتها) وأسهل الطرق وأحكمها لذلك أن توضع هذه المسطحات على الورق ثم يكلف التلميذ أن يطوف بالقلم حواليها فاذا تكرر ذلك فلتوضع المسطحات على مقربة من الطفل ثم يسأل أن يرسمها (بالنظر) على الورق انتهي كلام المستر (وايز)

وبعد أن ذكر سبنسر أقوال المستر وايز أخذ يحقق ما في هذه الطريقة من المزايا وانتقل بعد ذلك الي الخطوة الثانية فى طريقة تمرين الطفل علي قياس الاشكال المرسومة (بالعين) اختبارا لصحتها ليبعث في الطفل الحرص الشديد على مراعاة الدقة في رسم تلك الاشكال .

ويري العلامة سبنسر أن يترك الناشيء في بعض الاحيان الي استخدام الورق المقوي لعمل نموذج لبيوت من الورق فيكون مثله في ذلك الحين كمثل (البناء) المجتهد الذى يعمل ثاقب فكره ليحاول انجاز العمل المنوط به حتى يدرك الناشيء مقدار ما يكابد العامل من المشقة فى انجاز الاعمال معتمدا كل الاعتماد على حواسه والمعلم في الدرس لا يكون إلا دليلا أمينا ونقادا مخلصا ليس الا .

ويقينا إن هذا الدرس يعين الناشيء على اكتساب المعارف مصحوبا باللذة ويعده لتقدير الصناعة حق قدرها وما يحتاج إليها من الوسائل النظامية ومتي تمرن الناشيء على تلك العمليات النافعة بنجاح سهل عليه وضع كل شيء في موضعه وصحة الحكم على الامور بفضل علم «الهندسة» فيما بعد

ومن يلاحظ ولع الاطفال بتقطيع قصاصات الاوراق قصد البناء والتصوير وهم فى سن الرابعة والخامسة ادرك امكان توجيه طبيعة الطفل إلي المقصد الصحيح ليمهد له السبيل إلي الافكار العلمية وليكسب الناشيء من الدقة والحذق والمهارة الفنية ما يفتقر إليه معظم الناس.

ومتى بلغت قوة الملاحظة وقوة الابتكار الحد المقصود يرى العلامة سبنسر أن يبتدىء الناشيء وقتئذ بدرس الهندسة المتعلقة بالحلول النظامية فيتلقي دروسها بطريقة عملية تبعث فيه اللذة من جهة والرقى العلمي من جهة أخرى .

وكلما كلفه المعلم عمل نماذج من الورق على مثال شكل ما وصادف الطالب صعوبة في اتقان عمله أثارت هذه الصعوبة الرغبة فى الاستفادة فالتجأ الي استاذه يشغف ليذلل له مابدا من الصعوبات .

وإن قيل إن هذه الصعوبات التى تعترض الطالب تحدث في نفسه نفورا قلنا إن هذا النفور لا يلبث أن يزول متى عالجه المدرس بخبرة ومهارة .

ذكر الاستاذ « تندال » في هذا الصدد « فاذا بلغ التثبيط من التلميذ منتهاه شجعته بما ينقل عن العالم الكبير (نيوتن) إذ يقول انه لا فرق بينه وبين غيره من الناس الا الصبر والاناة او ما ينقل عن (ميرابو) إذ يأمر خادمه - وقد نسب الاستحالة الي أحد الاشياء - انه لا يعود البتة الي ذكر الكلمة السخيفة (مستحيل)

ولا شك أن هذا الكلام يبعث فى فؤاد الطالب الروح والنشاط وفى جنانه الثقة والعزم فيعود الي عمله باسم الثغر ممتلئا ايمانا ويقينا وثقة .

طريقته فى تعليم « الاشياء » وهنا أوضح سبنسر منهج الاستاذ (باستلتزى) صاحب الفضل الأكبر في توجيه العناية الى تدريس هذا العلم بعد أن أدخل عليه تهذيبا مبنيا على أن يكون تعليم (دروس الاشياء) بطريق المشاهدة لا بطريق الالقاء والاملاء .. وهو يرى أن الطفل يستفيد على الدوام المعلومات الخاصة بالأشياء بنفسه كصفات الصلابة والثقل الخاصة بالأجسام وانفراد بعض الاشياء باشكال خاصة وألوان خاصة وحدوث أصوات متشابهة من حيوانات ذات أشكال واحدة . كل هذه المعلومات وما يماثلها يستفيدها الطفل بنفسه في أغلب الأحيان ولماذا نقول هذا عن الطفل وحده؟ ونحن نرى أن الانسان - فى دور رجولته - يستفيد شيئا كثيرا من المشاهدات والملاحظات والتجارب والاستدلالات فى كل حين للاهتداء والاسترشاد بلا مساعد أو معين . بل فى الواقع إنه على قدر دقة هذه المشاهدات وصدق الملاحظات يكون نجاح الانسان في الحياة .. .

ومتى تحققنا أن المشاهدة أس التعلم فهل يجوز لنا أن نغفل عن توجيه ملاحظة الناشيء الي مايراه من الأشياء بذاتها أو نماذجها فى دروس الأشياء ؟

مانحسب أحدا يشك في فضل هذه الطريقة ـ طريقة المشاهدة ـ في درس الاشياء على وجه خاص فبهذه الطريقة وحدها القائمة على أساس تمرين الملاحظة باستخدام الحواس يتعلم النشء الصلابة واللين واللون والطعم والحجم والرائحة وغير ذلك من صفات الاشياء بمجهودات أنفسهم التي يوجهونها إلي المشاهدة والمعالجة .

وبطريقة الموزنة بين الشيء وبين غيره مما يناظره أو يناقضه يتبين الناشيء خواص الاشياء ومميزاتها ويتعرف ما بينها من مشابهات ومخالفات ومن ثم أشار العلامة سبنسر الي ثمرة الرحلات العلمية التي تتيح للطالب فرصة مشاهدة الاشياء وتهييء له سبيل فحصها وبحثها وعلاجها وتثير في الناشيء اهتمامه بالسؤال عن كل ما خفي عنه من دقائق الاشياء وخواصها .

ولا شك أنه بفضل مشاركة المعلم للطفل ـ في اثناء الرحلة ـ في سروره وعمله وبفضل توجيه المعلم التلميذ الي حيث يشاء من درجات الفحص والتنقيب عن اجزاء هذه الاشياء وصفاتها ودقائقها يستفيد الطالب من « دروس الاشياء » فوائد علمية جمة وثقافة عقلية عظيمة

طريقته في تعليم التاريخ الطبيعي جعل سبنسر أساس درس هذا العلم مؤسسا على تمرينات متدرجة في الملاحظة والتعبير (انظر وقل) على شرط أن لا تدرس مظاهر الاشياء المركبة حتى ندرس مظاهرها البسيطة ومتى اعتاد الطفل دقة النظر في الاشياء التي يصادفها في غدوه ورواحه ومتى سيق الي خبرة الاشياء بنفسه « يعالجها وتعالجه » أدرك بنفسه ـ أى من غير مساعدة المعلم ـ معارف كثيرة عن الخواص البسيطة للنباتات والحشرات والمعادن كاشكال اوراق النباتات وسيقانها وازهارها وكلون اجنحة الحشرات وأرجلها وقرونها وغير ذلك فاذا تم للطفل ملاحظتها ودرسها تقدم المعلم الي الطالب بموضوعات أرقي لدراسة ما وراءها من الحقائق في دقائق النبات والحشرات ودخائلها وغامض خواصها ...

وينصح سبنسر بان يغرى الطالب اغراء ويشجع تشجيعا يسوقه الي استغراق وصف ما يحاول وصفه حتى لا يترك فيه مزيدا لمستزيد . وموضوعات هذه الدروس مما تراه في الحقول والمزارع والمحاجر والسواحل والجبال من نبات وحيوان ومعادن وأحجار

اما التاريخ فقد عاب سبنسر على المعلمين أسلوبهم في تدريسه على أساس سرد الوقائع

والقاء الحوادث وقص الاساطير والتحدث عن أعمال الملوك والابطال وسير مشاهير الرجال وذكر السنين والشهور والأيام وبيان ماتمخضت عنها من حوادث وحروب وفتن وثورات ومعاهدات واتفاقيات كل ذلك يلقيه المعلم من غير ربط الاسباب بمسبباتها ومن غير استقراء النتائج من مقدماتها ومن غير رد المعلولات الى عللها ومن غير إرجاع المدنيات الي أصولها

عاب سبنسر ذلك على المعلمين واشتد نقده وحمل عليهم بل وعلى دروس التاريخ حتى عدها دروسا ميتة قليلة الثمرة عديمة الجدوي متى كان تدريسها قاصرا على هذا الأساس...

ويقينا لو قصد من درس التاريخ مجرد الالقاء والسرد من جانب المعلم، والاستظهار، والاستذكار من جانب المتعلم، لأضحى درسا مملا ومثبطا للعزيمة فى حين أن درس التاريخ يجب أن يكون أكثر الدروس باعثا على اللذة والسرور والنشاط الذهني ... ومن العبث الظن بأن استقراء الحوادث التاريخية وعمل الموازنة بينها وبين نتائجها وتطبيق ذلك على أقرب الحوادث لنا يتطلب جهدا فوق طاقة المتعلم ويستغرق وقتا أكثر من ساعات الدروس؟!

وكيف تتاح للمعلمين فرصة بث الروح الوطنية الصامتة الصحيحة فى نفوس تلاميذهم وتوليد شعور الاعجاب بالاعمال الحافلة والمخاطرات والتضحيات ؟ وكيف تتاح للمعلمين فرصة اثارة اهتمام المتعلمين بالنظم السياسية الرشيدة وطرح أعمال الرجال على بساط البحث والنقد ومطالبة التلاميذ باصدار الحكم العادل على هذه الاعمال وعلي اصحابها حكما مقرونا ببيان الاسباب والحيثيات بعد درس العصر الذى نبتت فيها والظروف التي أحاطت بها

يقينا اذا لم يقم درس التاريخ على أساس صحيح من تعليل الحوادث باسبابها وربط هذه الاسباب بمسبباتها ومقارنة الحوادث بنظائرها واستنباط النتائج من مقدماتها لكان اهمال تدريسه أنفع لتوفير زمن دراسته علي هذه الصورة الآلية القاصرة.

هذه هي طرق سبنسر فى تدريسه العلوم على أن الذى يهمنا في هذا الصدد أن نكشف عن أهم خصائص مبادىء سبنسر فى صناعة التعلم فمتى وضحت تلك الخصائص أمكن المعلمون أن ينتزعوا المنهج الأسد فليس المهم أن ينقاد المعلمون إلى طريقة موضوعة فى التدريس بل المهم أن يلاحظ المعلمون تحقيق أهم المبادىء الرشيده في صناعة التعليم وسنحاول بيان ذلك فى الفصل التالي ...

١٠ـ خصائص مبادئ سبنسر في صناعة التعليم

قد لا نجد في ثنايا ما كتبه سبنسر في صدد تعاليمه في التربية أبلغ من ذلك الأسلوب الوديع الهادىء الساحر الذي يحمل بين تضاعيفه أخص ما ترمي إليه نزعة سبنسر في التعليم...

ومن ثم رأينا أن ننقل عبارته في هذا الصدد بنصها وهي جديرة بأن تكون شعار المعلم في تعليمه وشعار الطالب في تعلمه

« It is a fallacy of the age, he said, to educate entirely through "lessons„ We must instruct as little, and make the child "discover„ as much as possible »

فليست العبرة في نظر سبنسر بمقدار ما يتعلمه التلميذ من الحقائق ولكن العبرة بمقدار ما يحصله التلميذ من جهده وتفكيره واستقرائه ...

ولا سبيل إلي ذلك إلا عن طريق تدريب العقل وتنمية المواهب وترقية الملكات ومجاراة الميول...

على هذه الاعتبارات شعر سبنسر بضرورة قلب نظام التعليم رأسا على عقب وباحداث ثورة تحوله من نظام عتيق قاصر إلي نسق طبيعى جديد تراعي فيه الحاجات والميول البشرية لا القواعد النظرية والتقاليد المرعية وتساير فيه النواميس الطبيعية لأطوار نمو العقل وترقيه...

ويبدو للقاريء في ثنايا رسالة سبنسر أن أهم ما أشار إليه في صناعة التعليم المبادىء الآتية

اولا ـ أن يؤدى التدريس إلي إثارة الشغف بالدرس واستبقائه من طريق استخدام وسائل التشويق والانتباه

ثانيا ـ أن يؤدي التدريس إلي اثارة اهتمام الناشيء باستنباط الحقائق بنفسه لتشجيع التربية الأستقلالية في نفسه (تعليم نفسه بنفسه)

ثالثاً ـ أن تكون المعلومات – مادة الدرس ملائمة لنشأة العقل وأطوار ارتقائه .

على أن هذه المبادىء الثلاثة كانت موضع عناية المربين منذ انتشرت الحركة النفيسة في التربية ومنذ اتجهت العناية بدروس الأشياء وجعل الملاحظه أساسا للتربية وجعل الحواس وسيلة الملاحظة الصادقة وجعل تمرين الحواس وسيلة للثقافة العقلية على نحو ما ذهب إليه الاستاذ باستالتزى ومنذ وضعت مبادىء التربية وقواعدها على بحوث علمية واقعية لا على مجرد الخبرة والتجارب بل منذ ارتكزت على أصول ثابتة في علم النفس ومن من الذين عالجوا مهنة التعليم وغاب عنه ما للتشويق من ثمرة حصر الأذهان في الدرس دون ملل الاحداث أو ضجرهم؟ وما نحسب احدا في شك من أن ترك الاشياء للطفل يعالجها وتعالجه تحت ملاحظة استاذه لفهم أسرارها والتغلب عليها خير وأبقى من أن يلقن الطفل سر تلك الاشياء من غير أن يبذل أى مجهود مع استاذه في سبيل استنباط الحقائق واستقرائها وما نشك في أن اعتياد الطفل معالجة الصعوبات بنفسه وإمعانه فيها على حسب تكوينة الذاتي ضمين بتربية ارادته وضمين بتربية القوى الطبيعية الكمينة فيه وضمين بترسيخ الحقائق في نفسه واطمئنانه لها وإيمانه بصحتها وضمين بتشجيعه على مواصلة العمل في سبيل الدرس والبحث والتحقيق .

وأما ملاءمة التربية لنشأة العقل وأطوار ارتقائه فقد أفاض سبنسر في بيان ما ينجم عن انتفاء الملاءمة مبرهنا على أن الارهاق لا يؤدي الا الي عكس المطلوب فيفسد ما كان صالحا ويعطل ما كان قائما ويعوق ما كان سائرا ألم تر أن الحرص على أن يسرع النبات في النمو من طريق تسميده بكمية من السماد فوق حاجته يحرقه ويفسده ؟؟؟

أو لم تر أن الحرص على سرعة الوصول من طريق استزادة سرعة المحرك (الميكانيكي) الي أقصي قوته يتلف الآلة ويعطل سيرها !...

أو لم تر أن الحرص على انماء الجسم من طريق ملء المعدة بطعام دسم فوق ما تحتمله يعوق الهضم ويجلب التخمة فلا يتمثل فيها من الطعام شيء ويصبح الصحيح سقيما والسليم عليلا ؟؟

أو لم تر أن الحرص الي سرعة الشفاء بمضاعفة كمية الدواء يؤخر الشفاء المنتظر وقد

يورث العلة ويفضي الي الهلاك ؟..

كذلك الحال في شأن التربية فان الحرص على حشو الذهن بالعلوم وتكييف النشء في صورة خاصة تناقض طبيعية نموهم العقلى والجسمي والخلقي تقضي عليهم بالخمول العقلي والضعف الجسمي والانحطاط الخلقى والتبلد العصبى .

فالذين يرهقون أنفسهم وغيرهم يجنون علي أنفسهم وعلى غيرهم ممن يقع عليهم هذا الارهاق بابطاء سيرهم وفشل اغراضهم وانعكاس آمالهم (لا يكلف الله نفسا الا وسعها) وكيف لا تكون نتيجة ارهاق الاحداث غير افسادهم وهم لما يبلغوا بعد درجة تمكنهم من هضم تلك الافكار وتعرف أسبابها ونتائجها : وهل يشك احد في أن المادة التى تتعدي مقدرة الناشيء فى الحكم ضارة به لانها تفسد نظام طبيعته وتخضعه لافكار لم يحصلها بنفسه وربما لا يدرك من معناها لا قليلا ولا كثيرا فتدفع به الي الجهل بحقائق الامور وتضطره في ظروف عدة الى التقليد الاعمي من غير تفكير في تقدير ما يجاري غيره فيه اعتمادا على انحطاط مستواه العلمي ومتى أحس الناشيء بالضعف علي الدوام ضاع كل مجهود أنفق في تكوينه وتربيته .

مما تقدم يتضح لنا أن أميز ما نراه في مبادىء سبنسر في صناعة التعليم وأظهر خصائصها هذه المباديء :—

١ — أن يكون التعليم ذاتيا .

٢ — أن يشعر الذهن بالسرور اثناء تلقي الدروس .

فأما أن يكون التعليم ذاتيا فهذا أمر قامت الادلة المادية على صحته وما نحسب أحدا فى شك من أن كل فائدة يستفيدها الناشيء بنفسه وكل مسألة يحلها بذاته يصبح لها أكثر ملكية مما لو كانت أتته بطريق آخر ومتى أفلحت الصلة بين المعلم والمتعلم فى تخفيف تلك الهيبة وازالة الوحشة بينهما اللتين يحدثان من سوء التعليم ومتى شعر المتعلم أن الامر قائم على أساس تعاون البحث بين المعلم والمتعلم (وعلى الزمالة الابدية بينهما) قام عند التلميذ من المثابرة ما يكفى لحل مسألة واحدة ومتى تم له ذلك نشاء الصبي وتكون له شعور جديد يؤثر في جميع طبعه حتى يعود وقد وثق بنفسه وعلم انه يمكنه كغيره أن يعمل عملا وكلما

تتابع النجاح اضمحل اليأس في نفس المتعلم وأصبح رابط الجأش يلقي مصاعب سائر الدروس ببأس شديد ورغبة أكيدة .

وهكذا يتولد في المتعلم نشاطه الذهني الذي يستلزمه النجاح في استفادة المعارف وتلقي العلوم . . .

فالنشاط الذهني يؤدي الي استجماع الذهن وحصره في الفحص العلمي كما يؤدي نجاح الفحص الي السرور والانتعاش وكل هذا يساعد على تسجيل الحقائق في ذاكرة التلميذ بكيفية لا يستطيعها مجرد سماع المعلومات من أفواه المعلمين أو أخذها من بطون الكتب والمؤلفات بل لو خاب التلميذ في فحصه بادىء الأمر لكان فيما وصلت اليه ملكاته بالكد والجهد من فرط الحدة وشدة اليقظة ما يثبت المعلومات عند إرشاده إليها في الذاكرة تثبيتا لا تني به كثرة التكرار مع عدم اجهاد الملكات .

هذا الي أن المبدأ - مبدأ أنماء التعلم الذاتي - يستوجب استمرار تنظيم المعارف المكتسبة فالحقائق والنتائج المستفادة على هذه الصورة تكون من طبعها مقدمات لنتائج مستأنفة أعني وسائل لحل مسائل جديدة حتى يكون حل مسألة الأمس عاملا في تحصيل مسألة اليوم وبذلك تتحول المعلومات الأولى بعد دخولها في الذهن الي غذاء يذهب في تكوين الملكات وإنمائها .

ومن ثم تكون هذه المعلومات في الحقيقة عوامل للتفكير وليست مجرد سطور مخطوطة على صفحة الذاكرة كما هي الحالة في الطريقة التلقينية (القاصرة على استظهار المعلومات عن ظهر قلب)

ومن الناحية الخلقية نرى أن لمبدأ التعليم الذاتي فضلا كذلك فان الخطة التى تحمل الذهن على الكد في طلب غذائه تولد عند المتعلم الجرأة على اقتحام العقبات واستجماع الذهن في صبر وأناة لمواجهة كل مايصادف من أعمال الحياة ..

والمثابرة - على الرغم من الخيبة والاخفاق أحيانا - تنمي فضيلة الاعتماد على النفس مما يحتاج إليه المتعلم في مستقبل حياته .

وأما مبدأ شعور الذهن بالسرور في أثناء تلقي الدروس فلا ينكر وجاهته معلم أو متعلم

فتدرج المتعلم في اكتساب المعارف تدرجا مصحوبا باللذة لا يكلف ذهنه من العمل الا المقدار الصالح الموافق .

والشعور باللذة فى أثناء الدرس يولد في المتعلم نشاطا ليست لذته لحسن نتائجه فحسب بل لكونه نشاطا صالحا صحيحا فى ذاته غير متكلف وإذن فهذا الشعور وحده يساعد على الرقي الطبيعى للذهن ويقينا ان موالاة اللذة للتلميذ فى ذاتها فى أثناء الدرس من أكرم المقاصد وأشرف الاغراض إذ أنها على الأقل تزيل الوحشة التى قد تبدو في عين المتعلم من مركز المعلم .

ومن ينكر أن الشعور اللاذ أحث لحركة الذهن وأنهض للنشاط من شعور الفتور أو الكراهية ؟.

وما نحسب أحدا في شك من أن كل مالذ للانسان قراءته أو سماعه أو مشاهدته كان أعلق بالذاكرة مما يكره علي قراءته أو سماعه أو مشاهدته ذلك لأن الملكات في حالة اللذة تنشط إلي ما يعرض عليها وتخف له .

أما في حالة الاستكراه فانها تباشر الدرس فى كسل وفتور بيد أن الذهن يكون مشتتا فى الهواجس والخواطر التى كثيرا ماتتوارد علي الذهن متى فترت قابليته لسماع الدرس البغيض .

وهل ننسي أن الدرس الكريه عند التلميذ يوجد في نفسه من الخوف ما عساه يحدث من الشر والأذى لعجزه عن اتقانه وافتقاره الي إجادة فهمه فيطير ذهنه من ذلك الخوف الموهوم شعاعا وتتضاعف بذلك وعورة الطريق ويزداد بعدا على المدارك والافهام

ولذا ينبغي التمييز بين مايتلقاه من غيره من الافكار وبين مايستنتجه هو منها بنظره الي الاشياء ونحن في تخاطبنامعه لا نفعل شيئا سوي تأدية افكارنااليه على وجه التمام أو النقص مع أن الذى كان يجب علينا أن نصرف همتنا إليه هو ايقاظ ذهنه وتمكينه من تقرير افكاره وآرائه

فأذهان من يعاشرون الكبار من الاطفال محشوة بجمل من الكلام لا يفهمون منها في معظم الاحيان إلا معان في غاية التشابه والالتباس وليس شحذ أذهانهم بهذه الجمل مما

ينمي فيهم قوى الادراك والفهم بحال من الاحوال : ولكنه ابهاظ لها بما ليس من حقه أن يكون فيها.

(وكم لاقيت [١] في سالف أيامي أطفالا يشتهرهم الناس بكونهم آيات في الذكاء والفطنة فرأيت أن كل ما يدعي لهم من العقل ينحصر في انطلاق ألسنتهم بما لا معني له من القول وكنت عند نظرى إليهم — وهم في تنوفهم وإعدادهم أنفسهم لنيل الشهادات المدرسية — يعروني من انقباض النفس وضيق الصدر ما لا أجد سبيلا إلي دفعه كالذى يعروك لرؤية المتصنعين المدعين ما ليس فيهم وكنت أقول في نفسي . أن المشتغلين بتربيتهم يسلبونهم اليسير الذي أتاهم الله (سبحانه) من المواهب الخلقية بتعليمهم إياهم أفانين القول وأساليب الكلام ليسموهم بسمات العقل الذى لما يبلغوا رتبته . أما والله لو كان لي الخيار لاخترت (لاميل) أن يصدر عنه فكر ساذج ولو واحدا فقط يكون منبعثا عن محض اختياره وكسبه ولفضلت هذا على كل ذلك الزخرف القولي والثرثرة التى لا نسبة بينها وبين العقل . إذا نظرت إلي الكون رأيته مملوءا بأناس يتكلمون بما يوجد في الكتب فان كل من يسمعهم يذكر أنه طالع فيها جميع ما يقولونه والخطأ في هذا الامر راجع الي تربيتهم لانهم قد تعلموا من نشأتهم أن يرددوا آراء غيرهم) [٢]

وللذة الدرس فضل كذلك في التهذيب الخلقي ذلك أن للذاذة الدرس أو لكراهته نتائج خلقية خطيرة فشتان بين التلميذ الذي يسوءه القهر وتدفعه الكراهية إلى التشاؤم واليأس وهما من أكبر عوامل الانحطاط الخلقي فترى في طباعه القسوة والخشونة وبين الذى تدفعه اللذة وينعشه السرور فيمتليء أملا بالمستقبل ويحلم بحياة سعيدة ...

والأمل والتفاؤل من اكبر عوامل الرقي الخلقي فترى في طباعه الوداعة والدماثة ...

ولا شك في أن فرط الولوع بالشيء أمر لا بد منه لنجاح المقصد فانه لا شيء أمضي للعزم ولا أحث للهمة من الولوع والشغف ولو لا اعتقاد الانسان امكان مطالبه الذي أغرم به لما خطا خطوة في سبيله ولولا تلك الثقة العمياء التي تملأ الافئدة لما أخذ

---

١ — كتاب التربية الاستقلالية « اميل القرن التاسع عشر » صفحة ١٦٩

٢ — الاونس اسكيروه يتحدث فى كتابه اميل القرن التاسع عشر

المصلحون قديما وحديثا في نقض مانقضوا وابرام ما أبرموا ولما نالوا كلا ولا جزءا من بغيتهم

وقد دلتنا التجارب على ما للنجاح أو للخيبة من الاثر فى الذهن وما لحالة الذهن على البدن من السلطان ...

في الحالة الاولي ـ حالة الفوز ـ يبعث سرور الذهن الصحة وهدوء الخاطر واعتدال المزاج على حين انه فى الحالة الثانية ـ حالة الفشل ـ يورث الحزن الكآبة الدائمة واضطراب المزاج وضعف البنية ووهن الجسم !!.

هذا الي أن الدرس الشائق يجعل العلاقة بين المعلم والمتعلم ودية للغاية على حين أن الدرس البغيض يضاعف الوحشة التى بينهما فالمعلم الذى يجعل درسه قائما على أساس من الاكراه والقهر فيتولي عذاب طلبته لا يخمد له فيهم لهيب البغضاء اما الذى يتولي ارشادهم بحكمة ومعاونتهم برفق وقضاء حاجاتهم بحزم ويمهد السبيل ويذلل لهم العقبات ويبعث فى نفوسهم الفرح والامل فهو خليق منهم بالألفة والحب ولا يخفى ما لهما من حسن التأثير فى سياسة التعليم ونظامه.

هكذا يري العلامة «سبنسر» فى هذين المبدأين السالفي الذكر ـ مبدأ جعل التعليم ذاتيا بقدر الامكان وجعل الدرس لاذا ومشوقا بقدر الامكان ـ من المزايا والخصائص التى أسلفناها وأيدناها .

قال الاستاذ بيلانز (اذا سار تعليم الاحداث طبق الواجب كان اغتباطهم به كاغتباطهم باللعب بل ربما كانوا أشد اغتباطا بتمرين القوي الذهنية منهم برياضة العضلات)

ولا يسعنا أن نترك هذا البحث دون أن نشير الي اغفال نظام التعليم في بلادنا هذين المبدأين وخصوصا مبدأ (التربية الذاتية) فقد دلتنا التجارب على أن افتقار نفوس المتعلمين الي هذه الروح تدفعهم الي هجر عوامل التربية بعد انقضاء زمن الدراسة فلا يفكرون لحظة فى رفع مستواهم العلمي متى خرجوا الي الحياة العملية وهذا نقص يقضي على الامة بحرمانها السير فى سبيل التقدم الصحيح لمجاراة غيرها من الأمم الناهضة .

وليست حاجتنا الى انماء (التربية الذاتية) بأكثر من حاجتنا الي اثارة اللذة العلمية

فى الطلبة حتى تتولد فيهم اطماع علمية عظيمة ويقينا ان الدروس الشائقة تحبب الي الطالب العلم بيد أن الدروس البغيضة تبغض اليه العلم .

واذن لا تعود المدرسة فى عين التلميذ مكانا خاليا من اللذة يقاسي فيه الملل والضجر ولا يعود الدافع الي الدرس مخافة العقاب من لدن المعلم بل تكون المدرسة مكانا جذابا ترتاح الطلبة إليه لما يلقى عليهم من الدروس وما يتناقش فيه من المسائل التى لها مساس كلى بما يقع حواليها كل يوم من شؤون هذه الحياة .

فالتهر هو الذى يحيل فرحه الي ترح ومرحه الي خمود فانه يجيء إلي المدرسة وللخياة فيه دوى كدوى النحل فيجد مديرها عابس الوجه متمسكا بالكتب واثقا بها ثقة الظالم الغاشم . فياله من تنشيط للاحداث وترغيب لهم في التعليم

الكتاب الذى ينبغي أن يتعلم منه الحدث هو صحيفة الموجودات والمدارس خلو منها [١]

واذن فالعلوم التى يتلقاها الناشيء فى المدرسة يجب أن يكون الغرض منها ـ لا اكراهه علي حشو ذاكرته بمالا يسيغه ذكاؤه او تهضمه ملكته العلمية ـ بل يجب أن يكون الغرض الحقيقي من هذه العلوم تثقيف الناشيء تثقيفا مكينا يؤثر في تكوينه ويكشف لنا عن ميوله الشخصية ومواهبه الفطرية التى يجب أن نحسب لها الحساب الأول فى تربية الاحداث لينتج العلم قوة وينتج التعليم مهارة

ولا سبيل إلى ترقية الثقافة المنشودة الا من ناحية انماء القوى العقلية وايقاظ المواهب الكامنة من أفضل الطرق وأنجح الوسائل . وليست هناك طريقة أسمي من أن يكون التعليم قائما على أساس تشجيع (التربية الاستقلالية) فى الاحداث ـ التعليم الذاتي .

وليست هناك وسيلة انجح من تهييج اللذة الذهنية فى نفوس الاحداث وبهذا وحده تظهر فى نظام التعليم الروح التى تبعث على الهمة وحب التمسك باهداب العلوم والمعارف فتوجد في البلاد نهضة يكون لها أثر كاف فى تهذيب عقول الأمة وترقية احوال معيشتها

وبعد : لو قيل لنا أى طريق يريد سبنسر أن يسلكه المعلم مع تلاميذه لايصال المعلومات إلي أذهانهم أجبنا علي الفور بأننا نستطيع أن نقرر في هذا الصدد أمرين :

---

(١) كتاب (التربية الاستقلالية) وجه ٢١٨

أولهما ـ ولعله هو الذى يعنى المعلمين أن سبنسر لا يريد تلقين الأطفال علوما ولا يريد حشو أذهانهم بما هو فوق طاقتهم ولا يريد إكراه الاولاد على الاصغاء للدرس ولكنه يريد تنسيق الطريقة الطبيعية وتنظيمها أى أنه يريد أن نصغي إلي كل ما يريد الطفل أن يذكره عن شيء ماثم نسوقه إلي ان يقول ما يملي عليه الفكر بخصوص هذه الاشياء ونلفت بصره أحيانا الى مالم يكن رآه قبل بقصد تعويده دقة النظر حتى يعود يبصر الأشياء بلا إرشاد إليها وإذن تكون بذلك نؤيد سلوك الطفل الغريزي .

وثاني الأمرين أن سبنسر لا يريد أن يقسم مواد الدراسة إلي قسمين فهو لا يوافق على أن يجعل قسما منها خاصا بتقوية الملكات ولا يوافق على أن يجعل القسم الثاني خاصا بكسب المعرفة التى لها مساس بأعمال الحياة ...

ولكي نستوضح ذلك نخرج من هذا الاجمال إلي التفصيل فنقول ان الفكرة القديمة المبنية على أساس تقسيم العلوم إلي قسمين قسم خاص بتثقيف العقل وقسم آخر خاص بكسب المعرفة لم ترق في نظر سبنسر حيث أنه رأى فى هذا التقسيم مضيعة للوقت فلا يجوز ان يدرس المعلم علما لمجرد فائدته فى تثقيف العقل أو كما يقول انصار النظرية القديمة . لمجرد فائدته فى تقوية ملكة من الملكات بعلم خاص يعتقدون ان له الأثر في تقوية هذه الملكة كأن يقولوا إن المحفوظات تقوى الذاكرة ودروس الأشياء تربي الملاحظة ودروس الحساب تقوى المفكرة ومتى قويت ملكة الحفظ تستطيع أن تستظهر أى شيء آخر ومتى قويت ملكة الملاحظة تستطيع أن تلاحظ أى شيء آخر ومتى قويت ملكة التفكير تستطيع أن تفكر في أي شيء آخر (وقد خطأ هذه النظرية علماء النفس الحديثون زعما منها أن العقل وحدة كاملة في ذاته كل أعماله متصل بعضها ببعض وقد بينا ما قام علي الفكرة القديمة والفكرة الحديثة فى هذا الصدد من الردود والاعتراضات عند الكلام على نظرية « التأديب الشكلى The doctrine of formal discipline »

فسبنسر من هذه الناحية أوجب ان تكون العلوم من التى تتحقق فيها الفائدتان ... فائدة تثقيف العقل . وفائدة كسب المعارف التى لها امساس بأعمال الحياة اي فائدتها التثقيفية وفائدتها العامية والتهذيبية .

أما من حيث صناعة التدريس فأظهر ما نراه في ـ جملتها ـ خطتان أو طريقتان الاولى طريقة الاستقراء (او الطريقة الاستقرائية) وسبيلها ان يبدأ المدرس بالمفردات أو الجزئيات او الامثلة المختلفة او الحقائق البسيطة فيفحصها مع تلاميذه ويرشدهم الي علاجها الي ان يستنتجوا منها قاعدة أو قانونا أو حقيقة شاملة

الثانية طريقة الاستنباط (أوالطريقة القياسية) وسبيلها أن يفاجيء المدرس تلاميذه بالقاعدة أو التعريف أو الحقيقة العامة ثم يوردلهم امثلة وشواهد وتجارب لتوضيح خفايا القاعدة أو التعريف أو الحقيقة الشاملة ...

ولا نزاع أن الطريقة الاولي ـ وهي التى اشار إليها سبنسر أدعي الي شحذ الذهن وتفهم الحقائق ورسوخها في الذهن رسوخا تاما لانها هي الطريقة الطبيعية في التفكير وهي بلا شك الخطة التى سار عليها المحققون فلا سبيل الى استبانة العلاقات التى بين الحقائق وبعضها إلا بعد فحص جزئياتها وخصائصها ولا نها هي الطريقه التى تسير من التحليل الي التركيب فتعود النشء التفكير الطويل المنتظم المؤدي الي نتائج قيمة كما تعود الدقة والصبر في البحث وما يتولد عنهما من روح النقد الصحيح .

أما الطريقة الثانية ونعنى بها الطريقة القياسية فعلي النقيض من الطريقة الاستقرائية تماما إذ أنها طريقة غير طبيعية من حيث ترتيب السير في الوصول إلي المدركات العامة فموقف الاولاد أزاء هذه الطريقة موقف سلبي فلا يتمكنون من تفهم كثير من الحقائق الصعبة عليهم فهمها جيدا لان الحقائق أمليت عليهم املاء دون فحص أو تمحيص ومهما قال المامون من أن هذه الطريقة تمتاز بالسرعة وأن هذه السرعة تؤدي الي تعليم الاحداث كثيرا من الحقائق العامة في وقت قصير فلا يكون هذا سببا في ايثارها على طريقة الاستقراء اذ نحن نعلم أنه ليس الغرض من التربية مجرد حشو الذهن بالعلوم والمعارف دون أن يكون لهذه العلوم أثرها في الثقافة العقلية من جهة وفي التهذيب من جهة أخري

وإذن فان جاز لنا أن نسمي الطريقة القياسية طريقة من طرق التعليم فان الطريقة الاستقرائيـة هي طريقة التربية الحقة ...

على أن الابتعاد عن طريقة الاستقراء والاعتماد على غيرها من الطرق كثيرا

ما يؤدى الى أضعاف قوة التفكير واماتة فكرة التكوين الذاتي

ولا نشك في أن افتقارنا الي التربية الاستقلالية وافتقارنا الي فضيلة الاعتماد على النفس وقصر باعنا في قوة الابتكار يرجع الي اغفال المعلمين «طريقة الاستقراء»

ومن الجائز أن يوجه اللوم الي طائفة المعلمين في هذا الصدد من ناحية انهم يؤثرون مادة البرنامج على ترقية القوى العقلية على حين أن انعام النظر في (مسئوليتهم الرسمية) يكفي لتخفيف اعتراض الناس عليهم فمتى ادرك المعترضون عدم ملاءمة البرنامج للزمن الدراسي وفساد النظام الحالي الذي لا يبعث على الهمه وحب التمسك باهداب العلوم والمعارف ولا يولد في النفوس اطماعا علميه عظيمه إذ انه نظام قاصر يحمل الطلاب على الظن بأن نيل (الشهادة) هو الغرض الوحيد من التربية متى أدرك المعترضون كل هذه المثالب وجهوا اعتراضاتهم إلي ناحية أخرى من نواحي الهيئات المسئولة عن شئون (التربية والتعليم) فمن العبث محاولة الاصلاح من طريق وخز المعلمين وهم لا يقبضون إلا على ناصية واحدة من زمام التربية والتعليم وفرصهم ليست إلا وجيزة لا تمكنهم من بلوغ المنهج الأسد.

ولا سبيل إلي الاصلاح إلا من طريق النظر في المناهج نظرة صادقة أمينة لجعلها متفقة لعقول أبناء الأمة وملائمة لحاجات البلاد ومحققة لميولها وأغراضها من الحياة وباعثة في النفوس الرغبة الصادقة في تهذيب الأمة والسير بها إلى درجة الكمال المطلوب.

فأما أن نجعل التعليم قاصرا على أن نقول للطفل المعلومات وعلى أن نعرض عليه الحقائق العامة عرضا فذلك لا يثمر في تدريبه سعة النظر والملاحظة وانما يجعله وعاء لملاحظة الغير. وتلك خطة مميتة لذهن الناشيء باضعاف القوى الخاصة بالتربية الذاتية (تعليم الانسان نفسه) ومؤدية إلي حرمان الطفل ذلك السرور الناشيء من النشاط الظافر والعمل الفائز.

وهي كذلك خطة عقيمة تقدم للطفل المعارف اللذيذة الخلابة في صورة معلومات أملائية اعتيادية فتحدث في نفس الطفل ذلك الملل والسآمة والبغض فأما اتباع الخطة التي أسلفنا تفصيلها فما هو إلا قيادة الذهن إلي غذائه الملائم - والجمع بين شهوات الذهن وبين الشيئين المجانسين له وهما الحب الصحيح والرغبة في التعاون على البحث

العملى (تعاون المعلم والتلميذ في الدرس) - حتى يحرز الطفل باجتماع هذه الثلاث الانتباه واليقظة مما يشحذ المدارك فتبلغ أقصى الكمال والحدة ويعتاد الذهن من مبدأ أمره ثقته في نفسه تلك الثقة التي لا بد له من الاخذ بها في مستقبل العمر »

ونحن نرى الآن أن طريقة سبنسر فى التربية طريقة وسط بين طريقة التلقين المبنية على مجرد حشو الذهن بالعلوم والمعارف واستظهار هذه المعلومات استظهارا ميكانيكيا غامضا وبين طريقة (روسو) السلبية القائمة على أساس ترك الاشياء للطفل يعالجها وتعالجه من غير أن يجهد المعلم نفسه في مساعدة الطالب على ادراك الحقائق .

ونحن نعلم ما فى طريقة التلقين من الارهاق ونحن نفهم ما فى الارهاق من اماتة الملكات واضعاف الذاتيات كما ندرك أن استعادة الدرس بلفظه غير مجدية وطريقة التعليم على هذا الاسلوب طريقة غير مثمرة .

ونحن نرى كذلك فى طريقة (روسو) السلبية تصورا بعيدا عن الحقيقة وخيالا نظريا لا طريقا عمليا حتى وجهت إليها الاعتراضات الشتى لبعدها عن النظام الاجتماعي وتنافرها مع الاسلوب التعليمي فمهما تركت الاشياء للطفل ومهما حاول درسها وعلاجها بنفسه لاستنباط القواعد والاحكام واستكناه اسرارها واستظهار خفاياها فهو في حاجة الي لفته على الاقل لما يغيب عن ذهنه وهو فى حاجه كذلك الي من ينظم اليه طريق النظر ويهديه أساس البحث ويهيج فيه شعور الاستنتاج ويعوده الي عمل يكسب منه العيش علي أن (روسو) نفسه ادرك هذا العيب في طريقته فجعل تلميذه من ابناء الاغنياء الذين ليسوا في حاجه الي مزاولة عمل للكسب وهذا أمر لا يتسنى للكثرة المطلقه من الناس فهي تربية خاصه بطبقة معينة فان جاز لطريقه روسو أن تنال في مجموعها استحسانا وقبولا فهي لن تجد هذا الاستحسان وذلك القبول الا فى عقول طبقة خاصة من الناس . وهذا ما أخذه كثير من النقاد على روسو سواء في ذلك خصومه والمعجبون به

اما طريقة سبنسر فقد كانت وسطا بين وتلك فهي ترمي الي تخريج العامل المتقن والرجل المصقول بعد أن هيأت لكل منها أسباب العيش فتحصيل العلم غرضها الاول وتثقيف العقل غرضها الآخر وأساسها أيقاظ القوى الكامنة ورائدها رياضة الذهن وديدنها انماء صحة

الحكم وحسن التقدير .

وإذا كان سبنسر قد اهتم بفكرة تدريب العقل فى مجموعه فذلك لأنه كان يعتقد أن العقل الانسانى وحدة لا تقبل التجزئة وأن كل عمل من الأعمال النفسية إنما يصدر عن مجموع العقل لا عن جزء من أجزائه أوقوة خاصة من قواه فالعقل في نظره كما في نظر علماء النفس الحديثين أشبه شيء بآلة تشترك جميع أجزائها فى كل عمل تقوم به قل أو كثر

وجملة القول لم تكن مبادىء سبنسر فى صناعة التعليم وليدة قريحته وجهوده بل كانت في الواقع منتوج جهود شتى مبعثرة قام باعبائها الأولي لفيف من أئمة التربية فسبنسر ـ من هذه الناحية ـ كان لا يمثل إلا جيله كما كان في نزعته ممثلا عصره والقرن بأجمعه ولسنا بحاجة لاقامة الدليل على ذلك فان تطور الحياة الفكرية فى التربية والتعليم قبل ذلك بقرن تشهد به فى كل خطوة من خطاها فالحركة النفسية والحركة العلمية الحديثة في التربية من أهم الحركات التى وسمت بطابعها رجال التربية ـ فكانت رسالته فى التربية مظهر بعض الميول والأفكار المميزة لرجال التربية والتعليم في عصره لكن هذه المبادىء التى ذكرها فى صناعة التعليم لم تصقل هذا الصقل ولم ترتب هذا الترتيب المنطقي ولم تأخذ هذا المظهر الحى إلا بفضل عبقرية سبنسر وقدرته الساحرة علي البيان والتدليل فبهذه القدرة استطاع أن يستخلص من العلم الثابت الأسس الازمة لصناعة التعليم الصحيحة التى تسمح للمعلم أن يقيم التربية الحقة علي موجبها

ولكن هل طريقة سبنسر على نحو ما وصفناها لك من متانة أساسها وسداد فكرتها وحسن غايتها سامت من النقد وبرئت من الاعتراض ؟؟

ليس بالغريب أن نجيب علي هذا السؤال بالسلب وأنت تعلم أن العلم لم يبلغ حد الكمال الموهوم وأنت تعلم أن صناعة النقد مهما كان بريئا تأبي التسليم والاقرار ببلوغ أمر درجة الكمال المطلوب.

على أن كل ما وجه إليها من الاعتراضات أساسه قائم على ماتحتاج إليه (الطريقة الاستقرائية) من وقت أطول ومن معلم اكفأ ومن برنامج أنسب

ولكن هذه المسائل لم تكن ـ وقتئذ ـ موضوع تفكير سبنسر فلتكن إذن موضع تفكيرنا نحن .

١١ - الاخلاق والتربية الخلقية عند سبنسر

وموضوع الاخلاق مسألة تناولتها بحوث الفلاسفة ولاكتها ألسنة الكتاب والعلماء منذ آلاف السنين ومع هذا لما يبلغوا درجة يرتاح إليها كافة الباحثين في تقرير «المسألة الخلقية» على الرغم من وفرة بحوثهم وكثرة تحقيقاتهم فان لكل مذهبا ولكل وجهة...

أما عن اتصال موضوع الاخلاق بالتربية فلم يختلف فيه اثنان: فالعلاقة بينهما كعلاقة الوسيلة بالغاية وكعلاقة السبب بالعلة الباعثة.

ونسق التربية لدي كل فيلسوف وليد نزعته الفلسفية الخاصة به - ونحن نعلم كيف استفاد سبنسر من نظرية (النشوء والارتقاء) فآمن بامكان تطبيقها على كل ما يتصل إليه بحث الانسان فكان نسق التربية لديه مشربا دائما روح فلسفته القائمة على إمكان تطبيق هذه النظرية في توضيح وتقرير أصول التربية الحقة وامكان تطبيق هذه النظرية كذلك على جميع ما يتصل إليه بحث الانسان من علوم ونظم وشؤن ودساتير وعادات وأخلاق - فهذه كلها في نظره: وإن كانت لما تبلغ درجة الكمال المنشود فهي سائرة إليه تبعا لنواميس التدرج الطبيعي نحو الارتقاء مالم يقف في سبيل سيرها عائق - ومن هنا كان على الناس أن يساعدوا هذا السير بمجاراة هذه النواميس وبجعل أعمالهم قائمة على أساس التلاؤم مع مايحيط بهم من أحوال وظروف.

ونحن نعلم أن التربية الحقة في نظر سبنسر هي التي تؤهل المرء لحياة مملوءة بالرغبات وفيها الرغبات موفورة مرواة تربية تحمل صاحبها على تعديل ميوله ومواهبه وغرائزه واستعداده للانتفاع بها وفق الظروف المحيطة به وتمكن صاحبها من حسن القيام على العقل وعلي البدن وحسن سلوكه في بيئته ...

«فالوظيفة الخاصة بالانسان المصقول تكون هى «فعل النفس مطابقا للعقل» أو على الاقل فعل النفس الذى لا يمكن أن يتم بدون العقل[1]» والعقل لا ينمو ولا يتدرب إلا بالتربية

---

[1] كتاب علم الاخلاق الى نيقوماخوس

ومن ثم كانت التربية هي الأساس الذى يجب أن تشاد عليه قواعد الخلق .

وسبنسر كان خلقيا بطبيعته وبمعارفه وبنوع تعليمه .

فعكوفه على البحث والتحقيق العلمي طول حياته وزهده الحكيم وولعه بخدمة النوع الانساني وشغفه بترقية الانسانية وجرأته فى الطعن بشدة على النظام المحيط به لاظهار مافيه من عيوب ومثالب ونقائص وانتقاضه علي أوهام الناس الباطلة وآمالهم التافهة ومعالجته وجوه الاصلاح التى رآها كفيلة بتقويم المعوج وإصلاح الأود كل هذا كان من شأنه أن يجعل العلامة «سبنسر» صالحا لوظيفة المهذب الداعي إلي رفع المستوي الخلقى فكان ذلك الاخلاقى الجرىء .

ولا سبيل إلى اصلاح الاخلاق وتهذيب الطباع وتنمية الشعور بالواجب لتقديس الواجب وتقوية الارادة الصالحة لعمل الصالح في أمة ما ورفع مستوى سلوك الناس إلا عن طريق اصلاح أساليب التعليم فيها وتقويم نظم تربيتها والغاية من التربية الحقة عند «سبنسر» أعداد المرء لان يعيش عيشة كاملة .

وصورة العيشة الكاملة في ذهنه هى التى تؤهل المرء لحسن الايام على العقل والبدن والاعمال والأسرة وتؤهله إلى حسن السلوك مع الزملاء والجمهور وحسن الانتفاع بما جادت لنا به الطبيعة من مناهل النعيم وتؤهله الي صرف قواه في أكبر الاشياء قيمة وأجلها نفعا ...

والتربية الصالحة هي التى تؤهل المرء لان يكون رجلا كاملا أو قريبا من (المثل الكامل) وسبيل ذلك أن يؤخذ الناشيء ـ بادىء ذى بدء ـ على أحسن وجوه التربية وأرشد مناهجها وأوضح مسالكها وأنجح وسائلها . أو بعبارة أوجز أساس تكوين الرجل الكامل يرجع الي حسن تربيته وبديهى أن كل نظام فى التربية لا يؤدي الي تثبيت دعائم الاخلاق الصالحة ورفع منار الفضيلة وتأييد الحق ونصرة الواجب ينهار بناؤه علي المتعامين فيلقي بهم الي أحط درجات الانسانية مهما بلغ فى رفع مستواهم العلمي وفي تصحيح أبدانهم وتقوية أجسادهم شأوا عظيما « فانما الامم الاخلاق » وكل تعليم غير مقرون بتهذيب الاخلاق لا يخرج انسانا كاملا نافعا للجماعة مفيدا للانسانية !!

فلما رأى « سبنسر » فيما رأى من سائر النقائص فى نسق التعليم الذى كان مألوفاً فى عصره إهمال ولاة الأمور الجانب الخلقي إهمالا شديداً نشأ ـ على ظنه ـ من استخفافهم بالتربية الخلقية زاعمين أن مجرد النصح والارشاد والزجر والارهاب كاف لتثبيت دعائم الاخلاق الفاضلة في نفوس الاحداث ـ لما رأى ذلك كله ـ وجه عنايته لوخز المربين ونقد وسائلهم فى تهذيب الاحداث فقد كان (سبنسر) لا يؤمن بنجاح الوصايا والسنن الموروثة فى عملية التهذيب الخلقى بحال من الاحوال . وكان يظنها وسائل عقيمة يجزم باخفاقها ويؤكد أن ضررها اكثر من نفعها .

ولقد كان يري ـ كما يرى كل أخلاقي ـ أن من المحال سرعة تغير هذه الحال .

فهو لا يؤمن بامكان بلوغ الطفل أرقي درجات الكمال فى الاخلاق، ولهذا يعترض على غلو المؤدبين واغراقهم في ارهاق الناشيء بحثه على الفضائل العالية لا يصاله أرقي درجة من الكمال الخلقي وقد جاءته هذه الظاهرة من خضوعه لنظرية النشوء والارتقاء ونحن نعلم أن أنصار هذه النظرية لا يؤمنون بالطفرة بل يقولون بالتدرج الطبيعي .

ويظن (سبنسر) أن هذا الارهاق مدعاة للافساد كما هي الحال فى شأن إرهاق العقل بالمعلومات .

اذ يقول ليس من أحد الا وهو يعلم مايعقب النبوغ العقلي في الاطفال من النقص فليعلم الناس أيضاً أن نبوغ الناشيء في الفضيلة يعقبه نقص وضعف كذلك، ذلك لان القوى الخلقية العالية فى الانسان دقيقة التركيب ولذلك كانت بطيئة التكوين . لهذا السبب أصبح تعجل المؤدبين في اكمال هذه القوي يستدعى بعض التعويق لنمائها فلا تبلغ حظها فى النمو ومن هنا نرى الشبان الذين كانوا فى طفولتهم أمثلة الدماثة والكرم والفضل قد عرض لأخلاقهم على تقدم السن شيء من السوء والشر حتى أنزلهم من الاخلاق منزلة لا ترضي كما أن الرجال الذين تراهم أمثلة الدماثة والكرم والفضل لم يكونوا فى طفولتهم بمكان رفيع من مكارم الاخلاق وأنت تري في هذا القول صورة لروح الاعتدال فى التهذيب الخلقي عند (سبنسر) وآية ذلك أن الارهاق في رأيه يؤدي الي عكس النتائج المرجوة ومقاومة الطبيعة بوقف سير نواميسها الرشيدة

ونحن أميل الي الاعتقاد بصحة هذا الرأي لان التجارب دلتنا في جميع الاعمال الحيوية على أن خطة الاعتدال أدعي الي الكسب والفوز واطراد النجاح دون أن يصيبها من مظاهر رد الفعل ما يخيب الآمال أو يعكس النتائج ...

ولقد قرر أرسطو في هذا الصدد أنه يلزم في كل الأخذ بالوسط القيم مع اتقاء الافراط والتفريط على السواء وأن هذا الوسط هو الواجب الذي يأمر به العقل المستقيم (١)

من أين جاءت (سبنسر) هذه الروح المعتدلة؟ ونحن نقرأ في رسالته الغلو والاسراف والاغراق في القول والتطرف في الرأى أحيانا ...

يلوح للباحث أن هذه الروح جاءته من خضوعه في هذا الصدد لمذهب النشوء والارتقاء خضوعا جعله يؤمن بامكان تطبيقه لا على قضية تغير الكائنات الحية وانتقالها من نوع دنيء إلى نوع راق فحسب ولا على «أصل الأنواع» فحسب بل أن سبنسر رأى إمكان تطبيق هذا المذهب على كافة العلوم والنظم والشئون التى يتصل إليها بحث الانسان والتى تمس مرافق الحياة فكانت «الاخلاق» ــ في نظره ــ خاضعة كذلك إلى قوانين هذا المذهب أعنى أنها بدأت بسيطة متماثلة ثم تدرجت وتباينت وارتقت ولا تزال سائرة في رقيها نحو الكمال المنشود أو نحو الغاية التى ينتهي إليها كل ارتقاء.

ولقد صنف سبنسر كتابا[٢] خاصا في أصول علم الأخلاق ضمنه فصولا شتى أوضح في أحدها كيف يتدرج سلوك الكائنات الحية وفقا لتطور حياتها في الوجود فهو يرى أن السلوك يرقى برقي القوة الحيوية ويساير جنبا الي جنب حركة الرقي العقلي... فوجه لنفسه هذا السؤال:—

«What constitutes advances in the evolution of conduct, as we trace it up from the lowest types of living creatures to the highest»

---

(١) نظرية الفضائل العقلية في كتاب علم الاخلاق إلي نيقوماخوس

(٢) اسم هذا الكتاب .The Data of Ethics

فكان جوابه على هذا السوءال بوجه الاجمال ما يأتي :—

« إن تدرج السلوك تابع للتطور الحيواني في تركيبه ووظائفه »

« The evolution of conduct is correlated
with this evolution of structiures and functicrs

وإذا أردنا أن نخرج من هذا الاجمال إلي تفصيل ما أوضحه سبنسر فى كتابه هذا يضيق بنا المقام في مثل هذه الرسالة وإذا اقتصرنا على هذا الاجمال خفيت على القارىء وجهة سبنسر فى تطبيق نظرية النشوء والارتقاء على الاخلاق ولهذا رأينا ان نقف موقفا وسطا بين الاجمال المخل والاسهاب الممل فآثرنا ان ننقل ما استخلصه الاستاذ احمد أمين فى هذا الصدد مما كتبه سبنسر في كتابه الذى نوهنا عنه إعتقادا بان ما ذكر في هذا الموجز فى كتاب علم الاخلاق يكفى القارىء مؤونة البحث فيما كتبه سبنسر تفصيلا عن تدرج السلوك حين ذكر أن معاملة الانسان أو سلوكه « ناشيء » من سلوك الحيوان فنحن اذا نظرنا الي الحيوان نرى أن من أحط أنواعه نوعا مائيا يتحرك لا لغاية يقصدها بل بدافع طبيعي ، فيقع في أثناء تحركه اتفاقا على غذاء يغتذى به ، وما هو الا أن يبصر به حيوان أرقي منه فيبتلعه — ولما كان هذا النوع من الحيوان ليس عنده من الشعور والقوة الدافعة ما يساعده على المعيشة وسط هذه البيئة كان نحو تسعة وتسعين في المائة منه يفنى بعد ساعات قليلة من وجوده إما جوعا أو تسلطا من حيوان آخر أرقي منه .

فاذا نحن ارتقينا الي حيوان آخر أرقي منه قليلا وفحصناه وجدنا أن بناء جسمه أحكم، ووجدنا أن سلوكه فى حياته أنظم فهو يتحرك باحثا عن غذائه . ويقاوم نوعا من المقاومة ما يهدد حياته ويعدل نفسه على حسب الظروف المحيطة به ويستخدم بعض ما يحيط به فى مصلحته ولا يستسلم استسلاما تاما لما حوله .

لنرتقى بعد الي الحيوانات الفقرية نجد أن (السلوك) يرقي تبعا لرقي تركيب جسمها، فالسمك مثلا يتحول باحثا عن غذائه ثم اذا أدركه امتحنه قبل أن يأكله بشمه أو النظر إليه اذا كان على مسافة قريبة منه . ثم اذا هو شعر بسمك أكبر منه جد في الهرب منه . فهو يعدل أعماله وفق غاياته ولئن كان هذا التعديل بسيطا ساذجا ، ولهذا كان ما يعيش منه

الي سن الهرم نادرا اذا قيس بعدد ما يولد .

حتى اذا بلغنا نوعا راقيا من الحيوانات الفقرية كالفيلة رأينا سلوكها أنظم ووجدنا تعديلها حياتها على وفق ماتحيط به أتم . واستخدامها ما حولها في مصلحتها أكمل . فهي تستطيع أن تمتحن غذاءها بالنظر أو الشم على مسافات بعيدة ، فاذا داهمها خطر أسرعت في العدو . كذلك نجد ما تعمله لتحصيل غذائها أرقي مما تعمله الاسماك مثلا . فهي تكسر أغصان الاشجار المحملة بالاثمار وتنتخب من بينها أصلحها لغذائها وعند الخطر تدفع عن نفسها لا بالهرب فحسب بل بالمقاومة وبالنزال أيضا — بل نجدها تعمل أعمالا كمالية فتذهب إلي الانهار للاستبراد . وتستعمل فروع الاشجار فى طرد الذباب ونحوه من على ظهورها ! وتصوت تصويتا خاصا إذا رأت خطرا لتعلم القطيع بذلك فيحترس وعلى الجملة فسلوكها راق وتعديل أعمالها لنيل أغراضها واضح جلى .

ولم تكن إلا خطوات قليلة فى الترقي حتى نصل إلي الانسان المتوحش فالمتمدين . فنجده أكثر تعديلا لأعماله على وفق غايته . وأحسن نظاما فى ذلك من سائر الحيوان : وانا لنجد الفرق ذلك بين القبائل المتوحشة والامم المتمدينة يشبه الفرق بين أعمال الحيوان والانسان المتوحش : فغايات المتمدين أعظم . وطرق الوصول اليها أكثر اتقانا . فاذا نظرت إلي طعامه رأيته منظما حسب الشهوة متقنا في صنعه . متنوعا فى شكله وطعمه متقنا في اجادته : وإذا نظرت إلي لباسه رأيته عند المتوحشين ثوبا نسجه بيده من صوف غنمه ورأيت عند المتمدين المصانع الهائلة تصنع له ثيابا مختلفة الالوان ا مختلفة الانواع بديعة الصنع : يدخل عليها كل يوم من انواع التحسين ما يدعو إليه الذوق . وإذا نظرت إلي سكنه وجدت البدوى يسكن بيتا من شعر أويلتجيء إلي كهف : علي حين نجد المدني قد أبدع في قصوره الفخمة أيما ابداع

وكلما تقدم الانسان في المدنية ازدادت حاجاته . ونظم اجتماعه . وتنوعت أعماله فرأيت أشكالا من الحكومات مختلفة : ورأيت طريق التجارة وأعمال المصانع موزعة بدقة ا كل هذا لتكون حياة الانسان أبقي وأطول بل ولتكون حياته أعرض ونعنى بالحياة العريضة حياة مملوءة بالرغبات وفيها تلك الرغبات موفورة مرواة — ونحن اذا قارنا بين

معدل حياة البدوى والحضري ورغائبهما وحاجاتهما رأينا المدني أطول عمرا وأعرض حياة . ذلك لأن الحضرى أقدر تعديلا لنفسه على وفق الظروف المحيطة به كما أنه أقدر على الانتفاع بما حوله واستخدامه فى مصلحته

يتبين لنا من هذا أن فى طبيعة كل نوع من انواع الحيوان دافعا غريزيا يدفعه لحفظ شخصه . وينشأ هذا الدفاع ويرتقي تبعا لنواميس الطبيعة

والآن نزيد أن فى طبيعة كل حيوان أيضا دافعا الي حفظ نوعه ، وأن هذا يتبع (سنة النشوء والارتقاء) كالذى رأيناه فى حفظ الشخص فى بعض الحيوانات البحرية الدنيئة يحصل التلقيح اتفاقا ويترك النسل للقدر يتصرف فيه كما يشاء وقل ما يعيش منها فاذا رقينا إلى الاسماك مثلا رأينا منها ما يختار المكان المناسب لبويضاته وما يحرس بيضه ويحفظه مما يعتدى عليه : ثم إذا رقينا إلي طيور رأيناها تبني عشها لبيضها وترقد عليه : فاذا فرخ امدت صغارها بالغذاء حتى تستطيع الاعتماد علي نفسها .

ولا تزال ترتقي هذه الغريزة (غريزة حفظ النوع) حتى تصل إلي الانسان المتوحش فالمتمدين فهو كثير العناية بأولاده يربيهم مدة أطول من مدة الحيوان لان حياة الانسان أكثر تركبا

وقد شوهد أن رقي الانسان في المحافظة على نوعه يسير جنبا لجنب مع المحافظة على شخصه: فدرجات المحافظة بتقاربه . كلاهما ينشأ بسيطا ثم يرقي

يستنتج من ذلك كله أن الحيوان يكون أقرب الي الكمال كلما كانت نفسه واستعداداته معدلة على حسب ما يحيط بها ، فكل عمل يعمله الانسان إما أن يجعله فى وفاق مع ما حوله من الظروف ويجعل حياته وحياة نوعه أغنى وأسعد : وإما أن يكون العمل لا يتفق مع ما يحيط به ويجعل حياته وحياة نوعه أفقر وأشقي . فما كان من النوع الاول فعمل طيب ، والتخلق به حسن وخير ، وما كان من النوع الثاني فقبيح وشر ـ ولما كانت الاعمال كثيرا ما تمتزج فيها اللذة بالألم كان خير الاعمال ما كان أقرب الي اللذة الصافية وحياة الناس الي الآن لم تبلغ الكمال ولكنها سائرة إليه تبعا لسنة النشوء والارتقاء ويجب على الناس أن يساعدوا هذا السير ـ بتعديل أنفسهم حسب ما حولهم من الظروف ـ حتى يسرعوا في سبيل الوصول الي الكمال :

على هذا الأعتبار يرى سبنسر أن السلوك وليد ـ أو على الأقل ـ تابع لنوع الحياة الاجتماعية وهذه تتبع الحياة الفكرية وإذن فكلما ارتقت حياة الفرد كلما كان سلوكه أقرب الي الكمال بيد أن سبنسر لايخفى عليه أن الانسان كثيرا مايعمل حسب مايشعر لا حسب مايفكر فعواطفه وشعوره هي التى تحمله أحيانا على سلوك معين بل كثيرا مايكون خاضعا في سيره وسلوكه الي عواطفه لا الي افكاره المتمشية مع المنطق فقد يرى الانسان الأحسن ولكن يشعر شعورا عميقا بأن نفسه مندفعة نحو اختيار الأسوأ ولولا الارادة التى أحيانا تستطيع التغلب على شعوره لكان سلوكه فى كل فعل معيبا. على أن الواقع ليست كل أعمال الانسان صادرة عن ارادته بل كثيرا مايأتي الرجل أعمالا توجبه إليها دوافع نفسانية لادخل لارادته فيها ...

ومن الجائز أن لايفيد التفكير المرء إلا فى انارة الطريق التى رسمتها له شعوره ولهذا فمن العبث الظن أن التفكير هو صاحب السلطة العليا في تكييف ارادة الانسان

ويظهر أن مايجعلنا نضل السبيل بحكمنا على الافراد حسب أفكارهم لا بمقتضي شعورهم هو أن تلك الافكار هي البارزة أمام أعيننا في حياة الانسان العملية. فترى افرادا يدلون بآراء منطقية سديدة في مضار الكحول مثلا ولكن تراهم مدفوعين الي تنفيذ عكس ماينطقون طوعا لميولهم الغريزية تلك التى لاتظهر لنا حقيقتها قبل تنفيذها ولذا يجب أن لانحكم على الافراد بمجرد أفكارهم وانما نبحث في شعورهم ووجدانهم حتى نجد حقيقة طبائعهم ...

على أنه لا يجوز أن ننكر أثر العقل والوراثة والبيئة فى تكييف السلوك ولعل مذهب أرسطو فى هذا الصدد أكثر قبولا حيث يقول «يوجد في نفس الانسان ثلاثة أصول هي التى عنها يصدر في أمر الفعل وفي أمر الحق ، وهي الاحساس، والعقل ، والغريزة ـ والاحساس من بين هذه الاصول الثلاثة لا يمكن أن يكون أبدا بالنسبة لنا أصلا لفعل متدبر فيه . ودليل ذلك أن الحيوانات احساسا وليس لها البتة مع ذلك حظ من الفاعلية المتدبر فيها التى هي للانسان وحده . ولكن المركز بعينه الذى يشغله النفي والاثبات بالنسبة لافعال الفهم يشغله حب الأشياء وكراهتها بالنسبة لأفعال الغريزة .

فينتج من هذا أنه لما كانت الفضيلة الأخلاقية هي استعداد ما من شأنه أن يفاضل ويختار وكان هذا الاختيار ليس الا الغريزة التي تدبر وتعادل، لزم للاسباب عينها أن يكون عقل الانسان حقا وغريزته طيبة ومستقيمة إذا كان الاختيار طيبا هو نفسه، وأن العقل يقر من جهة الأشياء أعيانها التي تطلبها الغريزة من جهة أخري .

حينئذ فمبدأ الاحداث انما هو اختيار النفس المدبر الذي عنه تصدر الحركة الاولية فليس هو الغرض الذي يطلب وليس هو العلة الغائية بل ولا مبدأ الاختيار . بل إنما هو الغريزة بديا ثم التفكر الذي تفعله النفس متوجهة إلي شيء تطلبه . فلا يوجد اختيار ممكن بلا عقل او بلا عمل العقل ولا بدون استعداد أخلاقي ما مادام أنه لا يمكن أن يحسن عمل ولا ان يعمل ضد الخير في ميدان الفعل بدون تدخل العقل والقلب .

العقل مأخوذ في ذاته لا يحرك شيئا . ولكن الذى يحرك في الواقع إنما هو ذلك العقل الذى يتصدي إلي غرض خاص وينقلب عمليا . فهو حينئذ الذى يأمر ذلك الجزء الآخر من العقل الذى ينفذ . لانه متى فعل المرء شيئا وفعله للوصول إلي غرض ما فان هذا الشيء نفسه الذى يفعله ليس هو بالضبط الغاية التي تقصد . فهو ليس البتة إلا إضافيا ويتعلق دائما بشيء آخر أيضا لكن الامر ليس كذلك بالنسبة للشيء الذى يراد فعله . لان إحسان الفعل والنجاح هما الغاية التي يقصدها الفاعل وإلى هذه الغاية تنشط الغريزة المدبرة ، وعلى هذا حينئذ فاختيار النفس هو عمل عقل غريزي أو غريزة عاقلة (١)

وهناك ملاحظة اخرى تبدو لنا فى صورة الخير التى قامت في ذهن سبنسر فانك تجد فى تضاعيف ما كتبه عن معني السلوك المعوج والسلوك المستقيم ما يشير إلي اهتمام سبنسر بالمصلحة الخاصة والسعادة الشخصية دون أن يحفل بما بين الفرد والجماعة من رابطة وعلاقة وما نحسب أن الخير كله في مجرد تحقيق الاطماع وإرواء الشهوات والاستمتاع بالرغبات فالسعادة الشخصية هي إذن في نظر سبنسر شيء نهائى كامل مكتف بنفسه ما دام إنه غاية جميع الاعمال الممكنة للانسان . كأنها اكبر الخيرات فاذا سلمنا بهذا الاعتبار وعددنا السعادة الشخصية خيرا

١ـ علم الاخلاق الي نيقوماخوس

نجد إذن أن الخير ليس شيئاً مشتركا يمكن معرفته فى ذاته في حين أن الخير العام أكثر خيراً من كل خير آخر و لقد أبان أرسطو كيف أن الخير يمكن ظهوره بصور مختلفة فقال :— « إن الخير فى مقولة الجوهر إنما هو الله والعقل ، وفي مقولة الكيف إنما هو الفضائل ، وفى مقولة الكم هو القياس ، وفي مقولة الاضافة هو منافع ، وفى مقولة المتى هو الفرصة . وفي مقولة الاين هو الوضع المنتظم »

على أن الذى يعنينا بحثه فى هذا الصدد وسيلة سبنسر فى تحقيق التربية الخلقية فهي كغايته من التهذيب الخلقى أساسها الاعتدال وقوامها سياسة اللين والرفق والحزم وآية ذلك أنه ينصح المؤدبين بسلوك هذا الطريق فيقول .

« اقتنع في تربية أخلاق الطفل بالسياسة الرفيقة والخطة المعتدلة الحازمة ولا تولع بالجهد العنيف والمذهب الأسمى واعلم أن المرتبة العالية فى معارج الاخلاق لا تبلغ إلا بالاناة والرفق ومتى تحققت ذلك كنت صبورا لا يحرج صدرك ما لا يزال يبدو لك من عيوب الناشيء وكنت راضيا أن تقل من وعيدك وتلين من قسوتك عليه مما يوغر صدره عليك ويولد ضغينته لك فاحفظ ذلك واجتنبه ما استطعت واعلم أن من أنجح الوسائل فى تهذيب الطفل أن تعدل به عن طريق الاستبداد الذى يحدث في النفوس الهادئة خشوع الزلة وفى النفوس الابية شغف المقاومة »

ونحن نرجح هذا الرأي ونقويه فنرى أن من يريد أن يأخذ أطفاله على صورة خاصة من الحكمة والدراية فى درجة أعلى مما يقتضيه سنهم فهو واهم لا محالة وجاهل بنواميس الطبيعة البشرية ...

ومن ثم نظن أنه من المهم أن نناقش (المسألة الخلقية) وأن نتعرف قواعد الخلق لذاتها بعد أن عرفنا رأى سبنسر فى قواعد الخلق وعرفنا وسيلته في التهذيب الخلقي ...

ونحن لا ندعي إمكان مناقشة المسألة الخلقية على الوجه الاكمل فهذا ما لا طاقة لنا به وما لا تسعه صفحات رسالتنا هذه لكنا نريد بالمناقشة أن نعرض لها من بعض وجوهها ومسألة الاخلاق من أكبر المسائل الشاغلة لاذهان العلماء من العصور الاولي الي وقتنا هذا ...

ونحن نرى أن ليس هناك قواعد ثابتة للاخلاق يمكن تطبيقها علي كافة الناس في كل زمان ومكان : ومهما قيل من أن هناك فضائل محققة يعترف لها الناس جميعا بأنها من أمهات الاخلاق الفاضلة كالصدق وضبط النفس والصبر والثبات والمثابرة والاعتماد على النفس والمواظبة وحب الوطن إلا أن هذا لا يكفي لأن نقول أن الاخلاق في مجموعها يمكن أن توضع لها صور خاصة ليؤخذ عليها كافة الناس في كل زمان

لو أمكن ذلك لما وجدنا مسألة الاخلاق الشغل الشاغل للعلماء والمصلحين منذ أكثر من ألفي عام فقد انقسم الباحثون في تحديد القانون الاخلاقي أو القواعد الخلقية وفى تعيين الميزان الخلقي وفي رسم (المثل الاعلي) إلي فرق ومذاهب شتى فقديما اختلف علماء الاخلاق فى كل ذلك ولا يزالون مختلفين إلى اليوم

ولسنا الآن بصدد شرح المذاهب المختلفه شرحا وافيا وبيان آراء كل لفيف على حدة وماقام على تلك الآراء من ردود واعتراضات وانما نذكر قدرا من ذلك توطئه لما نريد ذكره عن رأينا في الطريق الذى يجب أن نسلكه مع أحداثنا لتقوية إرادتهم الصالحة حتى يقترب سلوك الناس من « المثل الأعلى » الذي يجب أن تكون صورته ملائمة للظروف المحيطة بنا وموافقة للخير العام . فالاخلاق الفاضلة في نظرنا هي التى تطبع صورة حياة المجموع في ذهن الفرد على خير ما يضمن سعادة المجموع والفرد معا

ولعل أول ما يلفت نظرنا في مشكلة الاخلاق تباين الميزان الخلقى الذى يقيس به الناس الخير والشر ومن رأينا أن أول ميزان قيست به الاعمال (العرف) ونعني به مجاراة عادات الجمهور ومن البديهى أن العرف لا يصلح الآن لأن يكون وحدة للموازين الخلقية فلكل امة ميول وتقاليد وعادات طيبة في عرفها وقد تكون هي نفسها في حظيرة العادات السيئة فى أمة أخري والاخلاق هي الثمرة الناضجة للعادات وقد يكون العرف من ناحية اخرى خطأ فى ذاته فلو اتخذناه ميزانا نزن به أعمالنا لنتبين خيرها وشرها لما انتج حكما صحيحا ...

ولولا خروج المصلحين علي عادات الجمهور وعرفه ولولا صيحات دعاة الحق لما أصلح المصلحون من السنن الموروثة والنظم الموضوعة لا كلا ولا جزءا ...

ولما ثبت عجز هذا الميزان عن تقرير الحقيقة شرع العلماء يبحثون بحثا علميا فى ميزان آخر وهنا تشعبت آراؤهم كما قدمنا فمنهم من رأي أن لذة العامل الشخصية أو منفعته الذاتية هو الميزان الخلقى الذي يجب ان يزن به الناس اعمالهم فكان في نظرهم الخير هو ما انتج اللذة للعامل والشر ما أصابه بالألم مع مراعاة أكبر نسبة يمكن حصوله عليها من اللذة بأقل ألم ولا تطرد لذة عاجلة لذة آجلة ...

ومنهم من جعل المنفعة العامة ميزانا خلقيا فرأو أن ينظروا إلي الخير من ناحية ماينتجه العمل من المنفعة العامة للعامل نفسه وللنوع البشرى وذهب فريق ثالث إلي أن الخير خيرعلى الدوام دون أن يحسبوا للذة أو للمنفعة حسابا مطلقا فقام مذهبهم في الاخلاق على أساس ضبط النفس وقمع الشهوات ويرى هؤلاء أن الانسان ليس في حاجة إلى تعيين ميزان خلقي زاعمين أن فى الفرد غريزة ترشده إلي الحكم الصحيح على العمل فى ذاته أخيرا هو أم شرا دون أن يحفلوا بما ينتجه هذا العمل من اللذة أو الالم فالفضيلة فضيلة فى كل زمان ومكان كأنها أمر بديهي لا يصح أن نزنه أو أن نبرهن على صحته ومن ثم كانت الاخلاق في نظر أشياع هذا الرأى مقاصد وليست وسائل

ولما جاءت الاديان كان الميزان الخلقي اتباع الاوامر الالهية واجتناب النواهي لان اتباع هذه الاوامر مصدر لخير الانسانية وتجنبت النواهي دافع عنها الشر (إن الله يأمر بالعدل والاحسان وايتاء ذى القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي)

ولما جاءت العصور الحديثة وتبسط العلماء فى نقد كل شيء وبحثه طرحت قضايا الاخلاق على بساط البحث كذلك فانجلت بحوثهم عن تقرير الحقوق والواجبات واشعار الفرد بعظم مسؤوليته أمام المجتمع وأمام نفسه وأمام الاجيال القادمة لكنهم مع ذلك لم يتفقوا على مذهب من المذاهب فمال بعضهم إلي مذهب الرواقيين واستصوب الآخرون مذهب (ابيقور) ورغب غير هؤلاء فى المنفعة العامة

وهنالك مشكلة ثالثة قامت بسبب تباين آراء العلماء في النفس الانسانية فمنهم من ظن أن الطفل لاعقل له حين يولد فهو ينكر الغرائز والميول الطبيعية والاستعداد الفطرى ويذهب إلي أن العقل نتيجة التربية أو هو مجموع الافكار التى تصل

إلي الانسان عن طريق الحواس ومن بين هؤلاء «هربارت الالماني» وحجة الاسلام «الغزالي» فى بعض آرائه ومنهم من يؤمن بقانون الوراثة العقلية والغرائز الطبيعية وعوامل التربية الاخري التى تحصل لنا من الطبيعة ومن الناس ومن الاشياء . ومن أشياع هذا الرأى «باستلتزى السويسرى» و «سبنسر» الانجليزي

ومنهم من ظن (أن كل شيء يخرج الي الوجود حسنا من بين يدى مبدع الكائنات ثم يعتوره الفساد والنقص بين يدي الانسان) كرسو الفرنسي

وهناك مسألة أخرى أثارت الجدل والمناقشة بين العلماء ونعنى بها « حرية الارادة » فهل العامل مختار فى أن يعمل ما أراد؟ أم هو مجبور على السير فى طريق خاص؟ قد لانجد لهذا السؤال جوابا عاميا شافيا مبنيا علي صحة التعليل ذلك لأن علم النفس الذى لا يهتم بدرس الحقائق النفسية من حيث الاخلاق بل بدرس علاقة هذه الحقائق بعضها ببعض وارتباطها بسائر الحركات النفسية لتعرف طبيعتها ـ لم يتوصل بعد الي تفسير مشكل الارادة تفسيرا يطمئن اليه الباحثون وعلم الاخلاق يريد أن يحكم في مشكل الارادة بأن الانسان مخير لا مسير لتأييد مذهب المسئولية القانونية والالتزامات الأدبية فلولا حرية الارادة التي يتمسك بها رجال القانون ـ على الرغم من افتقار العلم إلي اثبات هذه الحرية ـ لانتفت المسئولية وترك الناس فوضى بغير حساب ...

وعلم الدين ينفي الارادة (المطلقة) على الرغم من أن هذا النفي ليس من مصلحة الدين في شيء بل هو على العكس يؤدي في ظاهره إلي نسبة الظلم لله عز وجل وحاشا أن يكون ذلك هو المراد من نفي الارادة فالله سبحانه وتعالي منزه عن الظلم الذي يأباه عدله .

والمصلحة تقضي علينا في كثير من الأحايين بالوصول في بعض المسائل النفسية الي جواب معين نعتقد أنه يوافق مصلحة لنا بدلا من الوصول الي الحقائق وهذه الحالة عاقت سير العلم ولا تزال تعوقه إلا أن من واجب علم النفس أن لا يلتفت الي الفائدة ، فالحقيقة العلمية محبوبة لذاتها وهي الغاية التى تسعي الانسانية للوصول اليها وليس للعلم أن يتحول عنها أصلا على أنه إن قال علم النفس إن الانسان مجرد جرثومة حية تحمل اثناء تكوينها ونموها عن طريق الوراثة آثار الاجيال الماضية ما بين صفات وغرائز ، وطبائع ، مرضية وغير مرضية

قلنا إن هذه الجرثومة تنشأ خاضعة لتأثير بيئة طبيعية مرتبطة بظروف اجتماعية متباينة من ناحية الفقر والغنى والبداوة والحضارة والجهالة والثقافة وغير ذلك من الظروف التى تحيط بها – ومن هنا يتضح لنا أن القول بأن الانسان مختار في أن يعمل مايريد اختيارا لاقيد له قول ينفيه قانون الوراثة الذى أصبح مؤيدا فى نظر العلم الحديث فلم يعد ثمة شك في أن الانسان يرث من الانسانية خصائصها ومن قوميته مميزاتها ومن أبويه صفاتها وطباعها وأمزجتهما – وآية ذلك أن الفرع يشبه الأصل ومن شابه أباه فما ظلم فالانسان إذن خاضع الي حد ما في ميوله وسلوكه إلي ماورثه ..

وأما القول بأن الانسان مجبور على السير في أعماله في طريق خاص اضطرارا لادخل له فيه تنفيه عوامل التربية التى يتأثر بها الانسان والسبب فى ذلك أن مايرثه عن أبويه لم يكن شيئا ناميا كاملا وانما يرث فقط استعدادات وخصائص على هيئة جراثيم والتربية هي التى تهيء هذه الجراثيم وتعدها للنمو والنهوض أو هي التى تعدلها وتلطف من حدتها ...

وإذن فالقول الذى يكون أكثر قبولا هو أن الانسان مسيرا في أعماله الي حد ما بسبب خضوعه لقانون الوراثة ومخيرا فى أعماله الي حد ما بسبب نوع تربيته وعلى هذا الاعتبار أخذ العلماء المشرعون يسنون القوانين على أساس حرية الارادة النسبية وعلى أساس أن الافعال الارادية وليدة غاية من الغايات ونتيجة فكرة محصت بعد التروى ثم رجحت فاعتزم صاحبها التنفيذ

مما تقدم كان من العبث أن نحاسب الناس على أعمالهم من غير أن نراعي العوامل الدافعة أو العوامل المانعة ومن العدل أن يكون حسابنا للناس على نتائج أعمالهم بعد أن نستبين الدوافع النفسية التى حملتهم على ارتكاب مايرتكبون

والخلاصة في مشكلة الارادة أن العلماء اختلفوا في تحديدها وانقسموا الي فرق ثلاث تمثل الفرق الفلسفية القديمة فقائل بحرية الارادة وقائل بتقييدها وقائل بنفي وجودها

هذا التباين الذى ظهر فى آراء العلماء من ناحية تفسير الطبيعة البشرية أو النفس الانسانية ومن ناحية الميزان الخلقى وايضاح القضايا الخلقية أوجد بطبيعته تباينا فى تقرير وسائل التهذيب الخلقي .

وها نحن نعرض الي ما بينهم من خلاف على وجه الاجمال . فبينما نرى (لوك والغزالي) مثلا يأمران المربين بان يأخذوا الاحداث بالمنع والحرمان ويحولوا بينهم وبين كثير مما يشتهون . أى أن التهذيب الخلقي على زعمهم . لا يأتي الا عن طريق رياضة النفس وتذليلها لامكان تكوين عادات جسمية وفكرية وخلقية أو حمل النفس على الاعمال التى يقتضيها الخلق المطلوب . نري (روسو) يشدد في أن يحال بين النفس وبين ماتشتهيه . و يأمر المربين الا يعملوا على تكوين العادات في الطفل (بل يجب أن يتمتع الاطفال بالحريه والايحرموها فلو ترك الطفل وشأنه يعالج الحركة ويعتمد على الاشياء المحيطة به لعملت الطبيعة لخيره أكثر الف مرة مما تعمله الأم أو يعمله الآب فليس في مقاومة الطبيعة الا إن تفسد ما كان صالحا)

ثم نرى فريقا آخر يعتمد فى التأديب الخلقى على القدوة الصالحة والانطلاق في ميدان التمرين والتجارب ويظنون أن هذه القدوة خير وسيلة لتكوين الخلق الصالح وأمثال هؤلاء ينصحون المربين بان لا يعرضوا على الاطفال إلا كل ما كان حسنا وشريفا وجميلا وأن يمنعوا الاحداث من مخالطة قرناء السوء ومن مشاهدة مجالس اللهو . ومن اشياع هذا الرأى (ارسطو وابن خلدون) وقد اعجب الاخير بنصيحة والد « ليكن اصلاحك لولدي اصلاحك لنفسك فان عيونهم معقودة بعينك فالحسن عندهم ماصنعت والقبيح عندهم ما تركت »

وهناك فريق آخر ظن أن خير وسيلة لتحقيق التهذيب الخلقي أن يؤسس على وضع سنن ودساتير محكمة فان خالفها الاحداث فرضت عليهم عقوبات بدنية وغير بدنية من وسائل العسف والاكراه . .

فانت ترى مما تقدم اننا بين آراء متناقضة وافكار متشعبة في تقرير القواعد الخلقية الصالحة وفي تحديد وسائل الوصول اليها . .

فاما سبنسر فقد وقف ازاء هذه الاراء بعد درسها وتمحيصها موقفا بين بين فهو وإن آمن بمذهب ترك الاطفال احرارا فى حركاتهم وميولهم وفى غدوهم ورواحهم دون أن يعوق حريتهم عائق الا انه حدد هذه الحرية بشيء من المراقبة الدقيقة وأوجب على المربى أن يقوم بمهنته كمين حازم ومرشد أمين ودليل صادق وآية ذلك انه يقول . .

(على انه يجب منع الطفل قطعيا اذا كان فيما يحاوله خطر كبير كاتلاف عضو من اعضائه او نحو ذلك اما فيما عدا ذلك فيجب أن تتبع خطة التحذير والنصح لا خطة المحافظة والاحتياط ولا تخلو هذه الخطة من احداث محبة بين الوالد والولد أقوى وأشد مما هو كائن الان بين معظم الاباء وابنائهم)

واذن فهو مؤمن بسياسة الرفق منكر سياسة القسوة في التهذيب الخلقي . .

ومهما اختلف العلماء والاخلاقيون فى تفصيل وتقرير قواعد الاخلاق الفاضلة . ومهما تباينت آراؤهم في وسائل التربية الخلقية فهناك شيء واحد لا يمكن أحدهم أن يخالف آخر فيه وهناك قاعدة واحده لا بد لهم جميعا من أن يخضعوا لها رضي المهذبون أو لم يرضوا اما ذلك الشيء واما تلك القاعدة فهي اقامة قاعدة الخلق على اساس التلاؤم مع الاشياء المحيطة به والبيئة التي يعيش فيها . .

وعلي كل حال فنحن ازاء رأيين مهمين في مشكلة الاخلاق . الرأي الاول أن يعلم الناشيء الفضيلة والحق والرأي الثاني أن يحمى قلب الناشيء من الرذيلة وعقله من الباطل والتسليم بصحة رأي من هذين الرأيين علي اطلاقه أمر لا يؤيده التحقيق والبحث . فليس الغرض من التربية الخلقية مجرد اسداء النصح والارشاد بل الغاية توليد ارادة قوية تدفعه الي حب الخير وعمله ومقت الشر وتجنبه وامكان هذه التربية متوقف على قابلية الارادة الانسانية للتهذيب بانتقالها من حالة الاندفاع والطيش إلى حالة التوازن والرزانة والاعتدال فتوليد ارادة قوية تميل بالناشيء الي تلبية (نداء الواجب) والخضوع (لصوت الضمير) والاندفاع فى طريق العمل الصالح والاخلاص فى العمل للعمل ذاته أمر ضروري فى التهذيب الخلقي . .

وبديهي أن (الاحساس بالواجب) لا يتولد وفكرة تقديس الواجب لا تنضج والارادة الصالحة لا تنمو بمجرد تعليم الناشيء الفضيلة تعليما نظريا اذ كلنا يعلم أن الصدق فضيلة والكذب رذيلة ومع هذا نرى قليلا منا من عصم نفسه من جريمة الكذب فالتمييز بين الفضيلة والرذيلة ليس بالشيء المهم فى التربية الخلقية ولكن المهم ينحصر فى كشف واظهار وايقاظ وتنمية جميع المواهب الطبيعية المخلوقة فينا أو غرسها في نفوسنا لاحيائها وتقويتها

حتى تتولد فينا الارادة القوية التي تدفعنا لعمل الخير قياما بالواجب وحبا في الخير . ومتى وجدت التربية بهذا المعنى لازمت النفس الفضائل وتحاشت الرذائل بقدر تلك الملازمة قال القس (ينتنجل) أستاذ علم النفس باحدى معاهد لندن «أن الرجل الذي يفكر في الاشياء جميلة أو يعلم الجميلة فقط غير جدير بالثناء على عكس الرجل الذى يدركها ويعملها »

أما الاعتماد ـ وفاقا للرأي الثاني على مجرد حماية الناشيء من ملامسة الرذيلة ومشاهدة الباطل فأمر قائم على أساس غير معقول فجاء رأيا بعيد التحقيق فالناشيء فى جماعته عرضة لأن يشاهد الخير والشر وعرضة لأن يسمع الحق والباطل وهذه المشاهد التى تقع تحت نظر الناشيء تقتضي منه احتكاكا بها ومن ثم يحتاج إلي معونة المربي ليبين له الرشد من الغى ومن هنا نري ضرورة العناية بتربية الطفل في مرحلته الاولى وأول من يطلب منهم القيام بهذه المهمة العالية هم الذين يباشرون الطفل منذ نشأته ويعاشرونه معاشرة مستمرة والذين يؤثرون فيه باعمالهم وأقوالهم وسلوكهم مع الناس عامة وسلوكهم معه خاصة ثم إذا أضفنا إلي ذلك ما تحتاج إليه هذه التربية من العناء والصبر والعقل والحنو والمحبة الخالصة حكمنا بأنها لاتتم إلا بمن أنتخبتهم القدرة الالهية لهذه المهمة العالية وهما الوالدان ...

ومن الخطأ الظن بأن المدارس وحدها كفيلة بتربية الأبناء فلو لم يكن الأساس قد أعد في السنين الاولي فى المنزل لا يقوي على أن تشاد عليه دعائم الخلق الطيب

غير أنه لايفوتنا أن نقرر أن رياضة النفس على مقاومة النقائص ليست وحدها كفيلة بنجاح التهذيب الخلقي وحماية النفس من ملامسة النقائص أمرا غير مقطوع بامكانه إذن فما السبيل إلي تهذيب النفس؟..

يلوح لنا أن اتباع أحد الرأيين وترك الرأي الآخر بتاتا لايؤدى بنا الي تحقيق الثمرة المرجوة من التربية الخلقية لكن الأخذ بما في كلا الرأيين من حكمة وصواب حسب ماتقتضيه الحالة التى يصادفها المربى في طريقه أدعى الي النجاح وأضمن للفوز ..

فمن المحال أن يكبر الولد وهو في سذاجة تامة فى حين أنه يعيش في الهواء الفاسد الذى يستنشقه ...

ومن العبث الظن أن جهل الأطفال هذه الأمور الشائنة مما يحفظ عليهم طهارتهم

و نفتهم فالجهل بالنقيصة لا يعد فضيلة ولا يقوم مقامها لأن للجهل حدا وزمنا يقف عندها وأما القول بأن التصريح بشرح المحظورات والرذائل أمام الطلبة مما يضر بآدابهم وسلوكهم أو يعرفهم ما كان يجب السكوت عنه معهم ففيه شيء من الغلو ولا يصح أن يقام لهذا القول وزن ..

ويقينا إن المعلم الذى يلاحظ الطفل ملاحظة صادقة دقيقة لا ليحول بين الناشيء وبين إتيان عمل سيء ولكن ليحول بينه وبين تكرار هذا العمل يكون عمله أصلح من المعلم الذى يحاول مقاومة طبيعة الطفل أو ارهاقه اياها ليمنع الطفل ويحرمه من اللعب مثلا أو الخروج عن حد الاعتدال فى أمر من الأمور أو من ارتكاب هفوة من الهنوات

ومهما كان المعلم في مقدوره تنفيذ سياسة المنع وخطة الحرمان فهو منع مؤقت في الواقع وحرمان أساسه المراقبة الحاصلة فمتى وقفت المراقبة اندفع الناشيء إلي تذوق ما كان محروما منه ذلك لأن طبيعة النفس الانسانية أن تنزع الي كل ما هو ممنوع عنها والى كل ما هي محرومة منه فتتوارد صورها إلي الذهن فتتهيج كوامن شهوة النفس إليها ومتى ارتفع الحجاب الذي كان حائلا بينه وبين العمل المرغوب فيه ومتى اختفي شبح المراقبة انصرف الطفل إلي كل ما تاقت نفسه إليه واندفع إلي معالجته بنفسه فتخف تلك الصورة الخلابة التى كانت تتمثل أمامه قبل الاختبار والتجربة . . .

وليس على المعلم وقتئذ سوى أن يلاحظ تورط الناشيء في الزلة لاول مرة فيصور له صورة قبيحة من زلته التى تورط فيها ويوضح له ما لهذه الزلة من الاثر الدنيء والفعل القبيح البغيض ثم يمهد عقل الناشيء لفهم ما لهذه الزلة من سيئة لا تحمد عقباها وما للمسيء في نظر الجماعة من عقاب وحساب .

على أن ذلك لا يكون رادعا إلا بشرط أن يقدم المربي للناشيء من الاسباب والنتائج ما يقوي ذهنه على فهمها متى عرضت عليه أما إذا كان في شك من وجاهة الاسباب التى تقدم له فلا ردع ولا طاعة

ومن فضل هذه الخطة أنها تعلم الناشيء إدراك الاسباب والنتائج فاذا لزمها عاد ذلك الادراك قويا كاملا وخير للمرء أن يفهم العواقب عن خبرة

ومتى رأى ارتباط النتيجة بالسبب اعترف بما يجرى عليه تحذير المعلم له من حسن القصد ، ومنهاج الحق وعدالة المطلب .

أما الخطوة الثانية التي يجب أن يخطوها المعلم في التربية الخلقية بعد ذلك فهي آخذة الحيطة والحذر حتى لا يسقط تلميذه مرة أخرى في هذه الزلة بذاتها ولا يرتكب الهفوة نفسها ويتروض الناشيء من جهة أخري على جهاد النفس

فهو الآن ـ ونعنى به الناشيء الذى عرض نفسه لاستهواء الشهوات واختبرها بالتجربة مرة ـ أقل اندفاعا إلي ارتكاب الجريمة وأقل ميلا إلي تذوقها في وسع المعلم بعد أن أوضح له ما أوضح أن يمرنه على مقاومة النفس ومغالبتها وفي هذا الدرس العملي أنجح طريق لتقوية الارادة وضبط النفس

ومتى قويت الارادة قويت النفس على محاربة الشهوات وامتنعت عن ارتكاب الرذيلة وقويت الثقة بين المعلم والمتعلم فاصبح أمر المعلم مطاعا ونصحه مسموعا

وأنت ترى فيما ذكرنا أننا تركنا الطفل لميوله حتى اذا تورط في الزلة أوضحنا له مافيها من خبث ومنكر وكشفنا له عن نتائجها المرذولة وعواقبها الوخيمة ...

ثم بدأنا في علاج تربيته الخلقية من طريق حمايته من ملامسة هذه الزلة مرة أخرى باتخاذ وسائل الحيطة والحذر والملاحظة ثم أخذنا فى معالجته من طريق رياضة نفسه على مقاومة هذه الزلة وامثالها حتى تنمو فيه الارادة الصالحة ومتى نمت فيه على الوجه الأكمل توجه إلي كل ما هو شريف من الاعمال وانصرفت جهوده في عمل كل خير وفى تأييد كل حق وفي تلبية نداء الواجب وفى نصرة العدل والفضيلة ...

ومتى أدركنا أن الخلق لا يتكون إلا من العادات وأن العادات لا تتكون إلا من مزاولة عمل من الاعمال فهمنا ما لهذه الخطة من الاثر الكافى في تكوين الاخلاق العالية ذلك لان مراقبة سير الطفل ومنعه من تكررا أى عمل سيء يضمنان لنا سلامته من أن تتكون له العادات السيئة ومتى سلم من العادات السيئة لم ينشأ فيه الخلق السيء بحال من الاحوال ...

وبينما نحن نراقب أعمال الطفل الذميمة مراقبة دقيقة وبينما نحن نحول بينه وبين تكرار

ذلك العمل السيء حتى لا تتكون له عادات سيئة فلا يتخلق بأخلاق فاسدة . . .

بينما نحن كذلك في خطتنا السلبية نعلم الناشيء الفضيلة من جهة أخرى فنرفع له من شأنها ونسبح بحمدها ومجدها ونشجع الاحداث الذين تميل نفوسهم لها وتظهر عليهم علاماتها

ولا نفتأ نقدم للاحداث النصح والارشاد ونذكر لهم من مزايا الفضيلة وثمرة الاخلاق الفاضلة ما يخلق عندهم عشقها والولوع بها . والمعلم في هذه وفى غيرها مما يقدمه لتلاميذه من وسائل التربية الخلقية إنما يقدم للناشئين «مثلا» من تربيته هو . فلا ينسى المعلم أن يكون على الدوام أمام تلاميذه صورة النبوغ وصورة الفضيلة وما أكثر ما تكتسب الفضيلة بذلك ذكر الاستاذ مالابر (إن من يتوهم بأن الناشيء يبقى غير عارف باسرار الرجولية هو من العماية بمكان لأن الشاب لا يلبث أن يتعلم من بعض أقرانه الذين هم أعرف منه بهذه الأمور إن لم يتعلم ذلك من والديه أو معلميه فالام خصوصا هي أعرف بالزمن الذي يجب أن تنصح فيه لابنها بما ينبغي له اتقاؤه واجتنابه من المفاسد والمعلم أقدر من غيره على تثبيت هذا النصح وبيان قيمته الذهبية ولكن معظم الوالدين والمعلمين يتسامحون فى اسداء هذه النصائح ويغفلون عن قيمتها ويتخذون من تجاهل ابنائهم بالرذيلة وما يترتب عليها من المفاسد حجة على سكوتهم)

والخلاصة ان مراقبة الناشيء في سيره أمر ضروري للحيلولة بينه وبين تكرار أي عمل مشين حتى لا تتولد لديه العادات السيئة وتصير له أخلاقا فاسدة . فمزاولة العمل وتكراره يكون عادة والعادة تكون خلقا . قال الاستاذ وليم جيمس فى شرائع نشوء العادة وتأثيرها فى تكوين الطباع والاخلاق ما يأتي ؟ —

« فلو تسنى للاحداث أن يعلموا أنهم لن يكونوا في مستقبل العمر سوى مجموعة عادات لتنبهوا إلي سلوكهم قبل أن يتصلب عودهم فيستحيل عليهم تقويم ما اعوج من أخلاقهم وهيهات أن يرد ما فات فكل فرد ينسج بيده الثوب الذى يرتديه ويبنى المنزل الذى يأويه فما من فضيلة ينشأ عليها أو رذيلة يعتادها إلا وتنقش فيه أثرا لا يمحى مدى العمر لانها تكون قد جرت فى عروقه ودمه فعلى هذا المبدأ يصبح السكير لعنة البشر برشفه الكأس وراء الكأس وفى شريعة الطبيعة ينشأ ملاك الانسانية بمكرمة بعد مكرمة يبديها للناس

وهكذا يتوم السياسي المحنك بادامة النظر والبحث في الامور السياسة وهكذا الشأن فى العالم الكبير والفيلسوف المحقق . وما هي إلا ساعة فى العمل تتلو ساعة حتى تنسج الشقة من خيط بعد خيط ويبنى الجدار من حجر فوق حجر فمن سعي في سبيل الجد خطوة بعد خطوة فلا بد أن يحصد يوما ما زرع ويجنى ما غرس بما لا يعقب الندم حتى اذا ما فتح عينه ذات صباح ورأى السعد خادمه والمجد يحفه بين أقران يسودهم واخوان يعلوهم أيقن أن اعداد نفسه للاخلاق الفاضلة منذ نعومة أظفاره كون له عادات الجد وسمو الاخلاق ما جعله الآن قرير العين هادىء البال »

ويقينا أن الحياة في جملتها يستحيل أن تكون حياة قيمة إلا إذا أسست وبنيت على الاخلاق المتينة فالاخلاق هي حقيقة كل شيء فما من عمل - صغيرا كان أو كبيرا إلا - وللاخلاق العامل الاول فى نجاحه أو فشله

وأنى للرجل أن تظهر فيه صفات مكارم الاخلاق إذا لم تنطبع صورها فى ذهنه منذ نعومة أظفاره وإذا لم يتعودها منذ الطفولة ومن ثم يظهر لنا ضرورة أخذ الاطفال بمزاولة الاعمال الطيبة وممارستها حتى تتكون فيهم العادات الطيبة وهي قوام الاخلاق ووسيلة ذلك أن يكون سلوك الابناء على أساس إدراك المثل الاعلى الذى يطل عليهم على الدوام في المنزل والمدرسة

فاذا تعهد المربي الاحساسات الطيبة الشريفة فى نفس الناشيء بأن عرض عليه مواضع الاشفاق على الانسان والحيوان وانته إلى مواضع الرحمة والمواساة والعفو عند المقدرة ومساعدة الضعيف واشترك معه في أعمال البر والاحسان وعوده الصراحة في القول وحرية الفكر والشجاعة الادبية وأبعده عن كل ما يميت هذا الشعور عنده كان قد مهد السبيل لا رقي تربية خلقية ننشدها .

ودرس الدين فرصة للمعلم قل أن تسنح له فى أي درس آخر فلم تكن الأديان في مجموعها إلا وسيلة لمعرفة الحق الأعلى والخلق الأعلى والمثل الأعلى لكل نظام وتشريع . ألم تقل الاديان بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ؟ أليس فيما قررته من حرمة النقائص والكبائر وفي بيان ما يترتب على التدنس بها من العقاب الشديد فى الآخرة دليل على مبلغ

عناية الدين بالاخلاق ؟...

فمن درس الدين الصحيح تتعلم التلاميذ الحدود العامة فيتيسر لهم أن يردوا إليها أعمالهم كاحترام الدماء البشرية إلا بحق مع بيان الحق الذى تهدر له وحذر تناول شيء مما كسبه الغير إلا بحق مع بيان الحق الذى يبيح تناوله واحترام الاعراض مع بيان مايباح ومالا يباح واستبانة ثمرة الصدق والأمانة والوفاء بالعهود وانجاز الوعود والرحمة بالضعفاء والاقدام والاعتراف لكل مخلوق بحقه وحريته بلا استثناء...

وفي درس الدين الصحيح يحمل المعلم تلاميذه على تحويل أهوائهم وأطماعهم الى ميول شريفة ورغبات سامية ومقاصد نبيلة آخذا في ذلك كله من الترغيب والتحذير..

والخلاصة إن الاخلاق الفاضلة هي السر في تفوق فرد على آخر يتساوى معه فى الثقافة العقلية ويرى سبنسر أن الخير هو مايعين الانسان على الاستمتاع بحياة مزدهرة سعيدة فهو لا يعرف حقا ولا باطلا ولا خيرا ولا شرا كما تلقنه العصور أو كما يعرفه الفكر والوضع ولكن الخير عنده ما أثمر وأنتج ...

ويظن أن الناس مخطئون فى تقدير الخير والشر لانهم انما يقدرونه بأقيسة اجتماعية خاصة لانحراف خاطيء غير صحيح . ومتى فهمنا أن سبنسر أحد أشياع المذهب النفعي أدركنا وجهة نظره فى هذا الصدد ...

على أنه ليس من شك أن للمنفعة نشوة تملك علي صاحبها النفس وتهيء له أحيانا من أسباب التفاؤل مايجعله يقبل على الحياة ليحرص عليها و يسعى جهده فى تجميلها واعزاز عناصرها بدعامات التفكير والبقاء ..

ومن ثم رأى أنه يجب أن تقوم القواعد الخلقية علي أساس التلاؤم مع الاشياء المحيطة بنا التى نعيش فيها والتى منها نستمد المنفعة ..

وحيث أن الاطفال لا يدركون نتائج أعمالهم وجب ضبطهم وحسابهم على كل مايخالفون فيه النظام الطبيعى حسابا يتلاءم مع هذه المخالفة وقد أبان سبنسر أن العقاب الطبيعي هو الجزاء العادل الذي يجب أن ينال الاطفال فى حالة المخالفة كما تراه فى الفصل التالي ...

١٢ - العقوبات التأديبية والجزاء الطبيعي عند سبنسر

بينا فيما سبق أنه بفضل سياسة اللين والحزم يمكن أن تقوم المحبة ويقوم الاحترام بين المعلم والمتعلم فالمحبة من جانب المعلم . والاحترام من جانب المتعلم . ومتى أفلح المعلم في توليد هذا الشعور خضع الناشيء للمعلم خضوعا أساسه المحبة وغايته الطاعة على أن المعلم - على الرغم من ذلك لن يهدأ باله بسبب أنه قد يجد في صفوف تلاميذه من يجرؤ على المخالفة ويميل إلي العصيان وإذن لا بد من وضع مقياس خلقي تقاس به أعمال الناشئين فأما من سمت نفسه ونما خلق الطاعة فيه وحسنت أعماله فله الحسنى وزيادة وأما من جاهر بالعصيان وساءت أحواله وحاد عن طريق الصواب فله الجزاء والعقاب . ومن هنا نري أنفسنا أزاء موضوع خطير في التربية يتعلق بتقرير مبادىء «الجزاء» من ثواب وعقاب علي اننا نرى على كل حال - أن لا يبدأ في استخدام الجزاء كوسيلة للتهذيب الخلقي إلا بعد أن يتكون للناشيء حسه الخلقي فالطفل لا يفهم معني الجزاء ولا يدرك ثمرته مادام حسه الخلقي لم يتكون بعد !

وللعلماء في هذا الموضوع الخطير آراء شتى وأفكار متشعبة . أما العلامة «سبنسر» فله - على وجه الأخص - رأي شائع في هذا الموضوع أخذه عن (روسو) - وعلى الرغم من محاولته التدليل على وجاهة رأيه إلا أن رأيه مع ذلك لم يسلم من أكثر من اعتراض وجيه بسبب غلوه وأغراقه في الاعتماد على (الجزاء الطبيعي) دون غيره من العقوبات التأديبية .

ولا شك أن لروسو الفضل الأول في إثارة اهتمام العلماء «بالجزاء الطبيعي» فهو أول من نادي به ولعل «سبنسر» أول من آمن بدعوته ايمانا كاملا حمله علي التبشير بهذه الدعوة في غلو واغراق زاعما أن أردع العقابات وأدق الاحكام ما كان ملائما لسنن الطبيعة - وكما رأيناه يؤسس وجوه اصلاحه نظام التربية علي أساس التطابق لناموس الطبيعة كذلك نراه هنا في صدد موضوع العقوبات التأديبية يلجأ إلي تأديب الطبيعة وعقابها ناعيا على الآباء والمربين طرقهم التأديبية المخالفة للجزاء الطبيعي معترضا أشد الاعتراض على أولئك الذين يعدلون بأي نوع من العقوبات عن الجزاء الطبيعي القويم . وقد أفاض في اثبات هذه الحقيقة تمثيلا

وبرهانا بما لا يبقي لغيره بيانا ...

وقد رأينا أن نكتفي بذكر أهم مبادئه في ذلك البحث متوخين التحليل والايجاز والنقد

استسهل العلامة « سبنسر » بيانه في هذا الصدد بذكر أمثلة عدة تدل على أن الطبيعة وحدها كفيلة بتوقيع العقاب الزاجر علي كل من حاد عن جادة الصواب وخرج عن حدود العقل والنظام ...

فالألم الذي يحسه الطفل المتعجل العاثر يظنه « سبنسر » عقابا طبيعيا زاجرا يردعه عن التعجل ويعلمه ثمرة التأني والتريث . والألم الذى يتولد عن القبض علي الجمر يراه (سبنسر) عقابا رادعا ودرسا نافعا يحمل المخاطر على عدم العودة الي المخاطرة والى النار المحرقة والوخز الذى يصيب اللاعب بالشوك والإبر يعلمه الحذر والحيطة من الاصابة ...

ويستدل العلامة « سبنسر » بهذه الامثلة علي أن خير سنة تتبع في تأديب الطفل أن يكون جزاء الطفل المذنب من جنس جنايته فأما الضرب واما التوبيخ واما الزجر في مثل تلك الحالات فعقوبات لا قيمة لها لمخالفتها السنن الطبيعية للجزاء الطبيعي ولبعدها عن المساس بنوع الذنب الذي اقترفه الطفل فهي فى الواقع لها من الضرر أكثر مما لها من النفع ...

ونحن لا ننكر ما فى (الجزاء الطبيعي) من الوجاهة والاعتبار لكنا لا نوافقه علي غلوه واسرافه واغراقه في الاعتماد عليه ولكي نصور مبلغ اسرافه في هذا الصدد رأينا ان نبين ملتمسين الايجاز ما ذكره « سبنسر » في مزايا (الجزاء الطبيعي)

وسترى من خدة عبارته كيف يرى سبنسر فى الجزاء الطبيعي المثل الاعلي للقصاص العادل «اعلم أن هذه العقوبات على قدر الذنوب إن خف الجرم لان الجزاء وإن ثقل الاثم اشتد العقاب فان عثر الطفل من خرق وعجلة فصدمه صادم لم تنله الطبيعة من الالم اكثر مما يستحق وهذا من الطبيعة انصاف وعدل » ثم هو يري فى الجزاء الطبيعي المثل الاعلى للعقاب الحازم الذى لا يصغي الي استعطاف ولا تقبل عنده شفاعة ولا يصيبه التردد والهزيمة عند التنفيذ ولا يعتوره تلعثم او يعوقه عائق ما ..

« ثم لاحظ ايضا أن تلك العقوبات «الجزاء الطبيعي» متواترة متواصلة ماضية حازمة

مصممة لا يعتورها تلعثم وتصيب فلا تقى منها واقية ولا يعوقها عائق وهي مع ذلك صامتة لا تنذر بوعيد ولا يسبقها تهديد فاذا شك الطفل أصبعه بقتاد وقع الالم فاذا عاد الشك عاد الالم وهكذا فاذا رأى الطفل من الطبيعة ذلك التصميم الذى لا ينصت الى استرحام ولا يصغي الى استعطاف وقف عند حدود التعقل وآمن ونجا »

كذلك يرى (سبنسر) فى الجزاء الطبيعي المثل الاعلى لميزان العدالة فلا تكيل الطبيعة بكيلين ولا تنظر الي الذنب بعينين وانما تكيل الطبيعة بكيل واحد للجميع فتحاسب الصغار والكبار على حد سواء

«ويزيد في فضل هذه العقوبات انها لا تقتص من الاطفال دون الكبار ولكنها زواجر وموانع تصرف الكبار كذلك عن طرق العماية الي سبيل الهدي حين لا يجد الانسان والدا يردعه ولا مؤدبا يرشده فترى الفتى المأجور على عمل فتواني فى آدائه وفرط فى قضائه ينزع عنه العمل ويترك ليتجرع من الضر والفاقة الكاس التى ملأتها يده . والرجل المخلف وعده يفقد طورا من فرص اللهو وتارة من فرص الجد ما يسوءه فقده ويحزنه فوته . والتاجر الذي يزيد على المبتاعين ثمن بضائعه يوشك أن يفقد غالبهم فيوقفه الطمع عند حده . وهلم جرا»

ولعلنا نحسن صنعا حين نورد هنا صورة مما ذكره فى هذا الصدد وسنعرض لها بعد ذلك لنحاول أن نبين ما فيها من غلو وسنحاول أن نحدد ثمرة الجزاء الطبيعي حين نفرق بين الجزاء الطبيعي البصير والغير البصير . . .

ذكر سبنسر فيما ذكر أن عقاب المبدد للاشياء لمها وضم ما تفرق منها «اذ أن تنظيم المتبدد هو ما يجب أن يعقب تبديد المنتظم » وهذا حسن وجميل متى كان لم الشيء أمرا ميسورا وتنظيمه كما كان في حيز الامكان . وذكر أن عقاب المفسد الاصلاح والحرمان من تناول تلك الاشياء التى أفسدها ومنعه من الاستمتاع بها . وذكر ان عقاب المتأخر عن موعد مضروب الحرمان من ثمرة العمل الذي كان يقتضيه ذلك الموعد المضروب (فالتباطؤ يستوجب فقد فائدة كان يحرزها المجد المواظب ليذوق المتواني مرارة تباطئه فيحرص في مستقبله على انجاز كل ما يكلف به)

هذه الامثلة التي ذكرها العلامـة « سبنسر » أراد أن يستدل بها على قيمة الجزاء الطبيعي وفاته أن هناك شواهد أخرى تجعلنا في شق أحيانا من الاعتماد على الجزاء الطبيعي في التهذيب الخلقي ونظن أن سبنسر لا يجهل أن الولد الذي يكسر آنية ويلصق الفعلة بالخادم كذبا وبهتانا لم تحرك الطبيعة ساكنا لتأديبه .

لم يقف العلامة «سبنسر» عند حد بيان ما تقدم بل أسهب في ذكر الامثلة الشتى والشواهد العدة لجرائم الاحداث الشائعة مقررا لكل جريمة عقابا طبيعيا زاعما أن هـذه الجزاءآت الطبيعية خير بكثير مما يفرضه المربون على ابنائهم من توبيخ وزجر وضرب وشتم

غير أننا نلاحظ أن سبنسر كان محدود النظر في إحصاء جرائم الاطفال فكل ما أورده من الامثلة لا يخرج عن حد ما يرتكبه الاطفال أحيانا مـن اللعب البرىء أو الاهمال الغير المتعمد أو العناد الغير المقصود فمهما حدث من الشر بسبب ما يرتكبه الاطفال لا يتضمن منكرا خلقيا ولم تكن هذه الهفوات غاية في ذاتها بل هي وسيلة قصد بها ارواء شهوات الطفولة . بيد أن هناك بعض الجرائم الخلقية التي هي وليدة نزعة الشر والتي يقصد مرتكبوها إيذاء الغير حبا في الشر

وليس معنى هذا اننا لا نؤمن بمزية العقاب الطبيعي أحيانا بل نحن ممن يرون ضرورة وجود علاقة بين الجرم وبين العقاب حتى اذا رأى الناشيء انه لم ينل من العقاب إلا كسب يده كان جديرا أن يبصر عدل الجزاء وخليقا أن يتجنب سبب ما أوقع عليه العقاب فيعود متبصرا في العواقب.

فليس ثمة من ينكر ما للجزاء الطبيعي من قيمة في تهذيب الاخلاق وما له من فضل على غيره من العقوبات التأديبية الاخرى لكنا نرى مع هذا أن نظام التربية كنظام الحكومة كلاهما يجب أن يكون ملائما لطباع المحكومين وهذا القول الذي جاء ضمن أقوال سبنسر يقف أمام العقاب الطبيعي كاعتراض يمكن أن يوجه للذين أسرفوا في الاعتماد على الجزاء الطبيعي في كل ذنب من الذنوب واثم من الآثام وفي كل حالة من الحالات فالطبيعة لا تميز بين الطباع المختلفة وعدم التمييز لا يجعل العقاب ملائما لطبيعة المذنب .

أرأيت أن أحد الاحداث يرتكب جرما كالذي ذكره في أمثلته وكان فظا غليظ القلب

وانصب عليه العقاب الطبيعي وهو نفس العقاب الذي يقع على غيره من الاحداث الوديعة متى ساقتهم الظروف إلي ارتكاب نفس الجرم وإذن فالطبيعة لم تكن بصيرة فلم تميز بين الطباع النافرة والطباع الهادئة ولم تجعل لكل منهما عقوبة تلائم كل طبع من الطباع

ومن ثم نري صفة العدالة التى كانت ملازمة للجزاء الطبيعي زالت في هذا الظرف وآية ذلك أن هذا الجزاء قد أساء إلي اثنين مختلفين فى المزاج والطبع والاحساس ودرجة التأثر به إساءة متماثلة ومن هنا لم يكن الجزاء الطبيعي عادلا بحال من الاحوال

أو ليس في ذلك دليل علي عدم صلاحية الجزاء الطبيعى لجميع الحالات التأديبية ؟

أو لا يدعو هذا النقص الذى رأيناه فى الجزاء الطبيعى إلي تهذيب كل جزاء طبيعي بما يلائم طباع المذنبين وظروف ذنوبهم وإن اتحد الجزم؟

ولسنا نقصد من توجيه هذا الاعتراض أن نحط من قيمة الجزاء الطبيعي فى التهذيب الخلقي أو أن نرضي بتفضيل العقوبات التأديبية القاسية عليه لكنا نريد جزاء طبيعيا بصيرا يميز بين أمزجة المذنبين ويراعى تفاوت طباعهم واحساساتهم ودرجة تأثرهم فيحسب لكل هذه الفروق حسابا قبل تقرير العقاب مهما اتحد الجرم

ولا يمكن للجزاء الطبيعي أن يكون بصير أو مميز إلا إذا استمد البصر من عين المؤدب البصيرة والتمييز من ملاحظته الرشيدة

وليس من الصواب في شيء أن نقرر عقابا طبيعيا لكل ذنب من الذنوب لتوقيعه بنصوصه على جميع المذنبين على حد السواء دون أن نلاحظ تباين أمزجتهم واحساساتهم ودرجة تأثرهم بالعقاب وبهذا وحده يكون في الجزاء الطبيعي البصير للمتأدبين قصاص عادل وعقاب رادع ودرس نافع ولم يكن العقاب في يوم من الايام غاية وانما هو وسيلة لزجر المذنب وردع الغير . .

ومتى كان الزجر والاصلاح هما الغاية من العقاب لا الايلام والانتقام نرى أن ملاحظة الطفل وارشاده قبل الوقوع في الزلة أمر تحتمه أصول التربية ! . .

فالحيلولة من غير شك واقية له مما عساه يحدث له من الضرر الطبيعي المتوقع . . ومهما قيل في أن الحيلولة تحرمه ثمرة التجربة الا انها تدفع عنه آلام خطئه من

جهـة أخرى . . .

على أن الحيلولة التى تقصدها مجرد تحذيره من سوء العاقبة فان أطاع فبها وإن أبى كانت عاقبة هذا الاباء ما يستفيده من التجربة . . .

ولهذه الخطة فضيله أخرى إذ يعتقد الناشيء حرص مربيه على منفعته وسعيه دواما فى دفع الضرر عنه اذ راى أن مخالفته أمر مربيه كانت مؤدية الي أسوأ النتائج ومن هنـا يتعود الطاعة ويستمـع الامر والتحذير ويدرك ان هذا التحذير لم يكن الالفرط اشفاق المربي عليه وحرصه على مصلحته .

ومتى كان العقاب وسيلة لزجر المذنب وردع الغير فان وجـدت وسيلة ناجحة غير ايقاع الالام بالمذنبين كانت تلك الوسيلة خيرا وأبقي وأنفع وأصلح .

ولعل أميز ما نراه في كلمـة (سبنسر) عن الجزاء الطبيعي ذلك الاعتراض الذى اعترض به على جماعة المعلمين والمربين الذين يتوعدون الاحداث ولا ينفذون من وعيدهم لا كلا ولا جزءا . ونحن نجزم بصحة رأيه في هذا الصدد عن علم وتجربة « فمن أخطر سقطات التربية عدم الثبات على رأى لما يسبب ذلك من زيادة الجرائم فأفسد المؤدبين وأضرهم من لا يكاد يرى الرأى حتى ينبذه أو يعزم العزم حتى يتركه فتراه أبدا يهـدد ولا يفعل ويعاقب على الذنب بعينه طـورا بالعنف وتارة باللين كما توحي إليه الاهـواء القلقـة الخفـاقـة . .

وإذن فلتـكن الملاحظه الصادقة دليل المعلم فى كشف هفوات الاطفال قبل الشروع في اقترافها وليـكن النصح والتحذير والارشاد كافيا فى ترغيب الابناء عنها وبعدهم منها . ولتـكن المعصية سببا في فرض العقوبة ولتـكن العقوبة بقدر الامكان ـ وليدة المعصية ولتـكن صورة العقوبة تتناسب لا مـع الجرم فحسب بل تتناسب كذلك مـع طباع المذنب وظروف ارتـكاب الذنب وأثر العقوبة المفروضة في تهذيب نفس المسيء وليـكن التنفيذ حازم لا تشوبه هوادة أو تردد فبهذا نستطيع ان نري فى الجزاء الطبيعي البصير المثل الأعلى للعقوبات التأديبية الزاجرة والتى تساعد على نجاح التربية الخلقية . .

١٣ – نظام التربية البدنية عند سبنسر وأثره في تنشئة الفرد

والتربية البدنية قسم هام من أقسام التربية . . .

وأقسام التربية ثلاثة ـ بدنية . وخلقية . وعقلية .

وليس لهذه الاقسام الثلاثة ترتيب نسبي على حسب الاهمية مجزوم بصحته بل لا يمكن ـ في الواقع فصل هذه الاقسام بعضها عن بعض كما لا يمكن التربية الحقة أن تعتمد على قسم أو قسمين مع اغفال ثالث الاقسام ذلك لان هذه الاقسام الثلاثة مرتبطة بعضها ببعض تمام الارتباط ولا يسهل على الباحث اثبات التفاضل بينها ولا تتم تربية المرء تربية كاملة الا بها جميعا . . .

وللتربية البدنية شأن عظيم في نظر أئمة التربية عموما . . .

والتربية البدنية عند سبنسر لا يقصد منها مجرد الالعاب الرياضية بل هي نظام صحي واف يتناول المأكل والملبس والرياضة البدنية على أن هذا النظام لا يختلف لا كثيرا ولا قليلا عما أشار إليه الاطباء في قانون الصحة إذا استثنينا أسلوبه الخاص بنقده نسق التربية البدنية الذي كان مألوفا في عصره ومخالفته كثيرا من القوانين الصحية التي جعلت رأيه في الغذاء موضع اعتراضات شتى ويخيل إلينا انه كان في هذا الموضوع سائرا على نسق العادة والتقاليد . . .

فقد استهل هذا النقد ـ كما هو شأنه على الدوام ـ بحملة منكرة على اغفال الناس شأن تربية أجسام أبنائهم في حين أنهم يعنون كل العناية بتربية أجسام حيواناتهم وعزا ذلك الاغفال إلي جهل الناس بثمرة التربية البدنية في حياة الانسان وعمله ومخالفة السنن الطبيعية في هذا المقام . . .

ويري العلامة سبنسر هنا ـ كما رأى في التربية العقلية والخلقية ـ أن مخالفة الناس للسنن الطبيعية ومقاومتها أو ارهاق الناس اياها سبب كل خلل وفساد واضطراب كل نظام

وكما جعل مبلغ اعداد المعارف للمعيشة الكاملة مقياسا لقيم المعارف جعل الشهوة ـ وهي لسان المعدة مقياسا لبيان ما يحتاج إليه الطفل من أصلح الاطعمة كما ونوعا في أنسب وقت

فأما الكمية فهو يرى أن الآباء بحرمان أبنائهم ما يشتهون أنما يضطرون الأبناء الي سلوك معيب من حيث ارهاق معداتهم بالأكل كلما سنحت لهم الفرص واحتجبت عنهم عين الرقيب .

وإذن قيام الآباء في وجه الحاجات الغريزة يضر الابناءمن حيث لا يشعرهؤلاءالآباء وكذلك الحال مع الآباء الجهلاء الذي يحضون أطفالهم على الازدياد من الطعام زاعمين أن الاكثار من الغذاء يؤدى إلي نمو الابدان .

ونحن لا نشك في أن سياسة الغلو والتطرف فاسدة فى كل شيء بسبب ما يحدث لها من رد فعل فحض الاطفال على الاكثار من الغذاء يسبب لهم الملل وخمودالشهوة ، و نظام الحرمان يولد في نفوسهم الشره ويسبب لمعداتهم التخمة .

« فالاكثار يعد هفوة الآباء لا الابناء » على حد قول سبنسر .

ولئن قيل أن جهل الطفل بالصالح يدعونا إلي اتباع سياسة تحذيره وحرمانه فان ما تنتجه هذه السياسة من الأذى والضرر أخطر مما تنتجه سياسة تركه لحاجاته الغريزية .

ومهما كنا لا نشك فيأن الشهوة خير دليل الانسان فيغذائه لكنا يجدر بنا أن نراقب الاطفال وبخاصة فى السنين الاولي لاخذ الحيطة والحذر .

أما نوع الغذاء فيعتمد « سبنسر » على غزارة الطعام ودسامته ولذلك لا يرىفيأكل النباتات وحدها من (خضر وبقول وثمار) طعاما صالحا يولد القوة والشدة كما يولدهما أكل اللحوم ويستدل على رأيه هذا بما نشاهده من ضعف الحيوانات التى لا تتغذى إلا بالنباتات في حين أن الحيوانات الأخرى آكلة اللحوم أعظم قوة وأشد بأسا وهنا أسهب سبنسر فى ذكر أقوال جامعةمشفوعة ببعض الشواهدوضرب الأمثال وعمل الموازنات بينحيوان وآخر وبين طبقات العمال والفقراء وطبقات الاغنياء زاعما أن مايراه بينها من اختلاف في القوة والصحة يرجع ألي تباين غذائهما فى مادته ودسامته

أما نحن فلا نوافق على هذا الرأى ونري فيه شيئا كثيرا من الاسراف والغلو فقوة البنية لا ترجع دائما إلى مجرد جودة الغذاء وما نحسب أحدا في شك من أن هناك ظروفا عدة تحيط بالمرء فيكون لها الاثر الفعال في تكييف قوته وتهيئة صحته . وأول هذه الظروف

في نظرنا «الوراثة » وما يتخلف عنها من قوة أو ضعف ومن مناعة أو استعداد لمرض ومنها طبيعة الاقليم ومنها مقدار المجهود البدني أو العقلي الذى يستلزمه عمله المكلف اداؤه ومنها الامراض العرضية التى انتابته وغير ذلك من العوامل التى لها دخل فى تقوية الجسم أو انهاكه ولا ندرى كيف ينصح «سبنسر» الآباء بأن يجعلوا غذاء ابنائهم من اللحوم والحلوي على حين أن قليلا من علم وظائف الاعضاء يفهمنا نتيجة فعل الاغذية المركزة على خلايا أجسامنا

علي أنه قد قامت اعتراضات طبية كثيرة ضد الافراط في الغذاء وخاصة في أكل اللحوم ونظن أن ذلك أصبح من المسائل الطبية المألوفة مما لا حاجة لنا إلي الاستشهاد بأقوال الاطباء ويكفي أن نشير إلي ما حدثنا به الدكتور « شرومف » فى هذا الصدد من أنه إذا كان الافراط في الاكل من الاخطار الكبيرة فان الاغذية المركزة كاللحم والسكر بقصد التقوى وتحسين التغذي أشد خطرا على الصحة . نعم أن تلك الاغذية التى نعتبرها مقوية توجد لنا قوة فنحس بسعادة جسمية ولكنها سعادة مؤقتة هي كضرب السوط ينزل على الحصان المتعب فيجعله يجري قليلا ثم ينحط بعدها انحطاطا لا قيام له منها...

ومتى عرفنا أن العبرة ليست بالقدر الذى يتعاطاه الانسان من الغذاء بل بما يتمثل من هذا الغذاء فى الجسم وبما يتحول منه الى عناصر ضرورية لنمو الجسم وبقائه إكتفينا أن يكون غذاء الاحداث قليلا، وغزيرا، وسهلا ، ومتنوعا، قليلا في كميته وغزيرا فى مادته ، وسهلا فى هضمه ، ومتنوعا في عناصره ..

وليس ثمة مانع من أن تكون الشهوة دليلا في تناول الغذاء مع الحيطة والحذر لميول الطفل وظروفه وعاداته الشخصية وحرارة الجو وبرودته ومقدار الجهد الذى قام به الناشيء قبل الغذاء السابق ومن أى مادة كان ذلك الغذاء السابق لمعرفة ما يحتاج إليه من الزمن لهضمه مع ملاحظة أن العمل المخي يحرق قليلا من المواد المغذية وعلي ذلك فالذين يشتغلون بعقولهم يجب عليهم التحفظ من الاكثار من الاكل ولتكن فى هذه الحكمة البليغة الأساس الصالح والحصانة «نحن قوم لا نأكل حتى نجوع وإذا أكلنا لا نشبع »
أما الملبس فقد عاب «سبنسر » علي الناس الباسهم الاطفال الملابس الخفيفة ابتغاء تعودهم

الخشونة والتقشف فهو من هذه الناحية يخالف كثيرين من أئمة التربية أمثال (الغزالي) و (لوك) فالاول يدعو إلي أن يعود الطفل الخشونة فى المأكل والملبس والثاني يقول «إن أول ما يجب أن تتجه إليه عناية المربين ألا يغالوا فى تدفئة الاطفال بالملابس والادثرة الثقيلة صيفا وشتاء فان الوجه عند الولادة لم يكن أقل احساسا أو أضعف تأثرا بظواهر الجو من بقية أعضاء البدن ولكن التعود وحده هو الذي أكسبه القوة على احتمال البرد فلو أن أعضاء البدن عامة عودت في بدء أمرها أن تتعرض للظواهر الجوية كما عود الوجه لكانت جميعها مثله في هذا التحمل فان العضو ينمو على ماعود »

أما نحن فنميل إلي أن تكون الملابس لا لغرض وقاية الجسم من أقل برودة أو أقل حرارة ولكنها تكون لوقاية الجسم من التعرض للبرد الشديد والحر الشديد حتى يتعود الطفل مقاومة بعض المؤثرات الجوية فتتولد فى الجسم المناعة التى تدفع عنه أذي بعض تلك المؤثرات

ولعل أفضل ما نراه فى رأي « سبنسر »عن الملابس تلك الحملة الجريئة التى حملها على مجاراة اهواء الزى العصري المخالف للشروط الصحية ونحن نجزم بعيب مثل هذا السلوك عن تجربة وعلم وإيمان وليس ثمة شك فى أن ملبسا لائقا بحسن الهندام وملائما لصحية الابدان خير من ملبس يلائم الزي العصرى ويخالف الشروط الصحية . هذا وقد لخص (سبنسر) الشروط الصحية للملبس بما لا يخرج عما يجيب به علماء الصحة عن وصف الملبس الصحي .

أما عن الرياضة البدنية فيرى « سبنسر » أن حرمان الاحداث من اللعب والمرح جريمة ضارة بهم أما التمرينات الجسدية التى تعمل على آلات مخصوصة وتجرى على أصول موضوعة ففي نظره غير كافية لرياضة الطفل إذ أنها لا تقوم مقام اللعب والمرح فانها تنمي بعض الاعضاء وتهمل البعض الآخر وتارة تورث بعض الاعضاء جهدا يفقد ثمرتها . وهي من ناحية أخرى تشبه سائر الاعمال التى يقوم بعملها الانسان مضطرا مجبرا فلها من الملل والسآمة ما لغيرها من تلك الاعمال التكليفية . على حين أن الجري الذى ينساق اليه الناشيء بطبيعته لتحقيق رغباته واللعب الذى يندفع إليه من تلقاء نفسه مع زملائه خير وأصلح من ذلك . .

وخلاصة القول يرى سبنسر أنه من الضروري أن تقترن التمرينات الجسدية بالالعاب المألوفة التى تنزع اليها طبيعة الاطفال إذ أن كل رياضة بدنية مقصورة على تأدية تمرينات (الجمباز) و (الصولجان) وما شابههما تحت ضغط المعلم لاتحقق الغاية السامية من التربية البدنية

وقد عالج «سبنسر» في آخر رسالته موضوعا على جانب عظيم من الاهمية بين فيه اسباب ضعف الذرية القاصرة للطبقة الراقية عما كان عليه اباؤهم فى حال طفولتهم وعزا هذا الضعف إلي اجهاد ذهن الناشيء حتى يبلغ به أقصي غاية الاعياء والواقع أن مجرد النظر إلي صحة أبناء الجيل الحاضر نراهم لا يبلغون أباءهم قوة وحدة ولا يحاكونهم قدرة وجلدا على الرغم من سوء نظام معيشة الجيل الغابر واستواء أمر المعيشة الآن . ولعلنا جميعا نشارك العلامة سبنسر فى أن خطة الارهاق التى ينشأ عليهـا الاحداث فى عصرنا الحالي هي أهم أسباب ذلك الضعف فانها خطة ناكبة عن الهدي إذ تأملها

وقد ساق هذا االبحث إلي الطعن على جدول ترتيب الدروس القائم على أساس ارهاق الطفل بمواد الدراسة فى اليوم المدرسي وارهاقه في المنزل بمذاكرتها ومراجعتها حتى لم يعد من أوقات الرياضة والغذاء والنوم إلا ساعات معدودة . ولعل الباعث على هـذا الارهاق كثرة التزاحم على الاستمتاع باليسر المادى والترف ولو وجه المربون عنايتهم الي تنمية روح التعاون بدل التنافس لحلت الاطماع العلمية والعملية مما ينفع الاسرة والامة والانسانية جمعاء محل الاطماع المادية للمنفعة الذاتية . ومتى سبق الطالب في عمله بروح ملؤهـا النشاط المقرون بالاعتدال ضمن لنفسه الفوز والصحة . وقد ختم العلامة (سبنسر) رسالته بما ينم عن ميله لخدمة النوع الانساني فانكر على الانسانية أن تترك شخصا يرهق نفسه زاعما بحق ـ أن الانسان لايملك حق هذا التصرف فان ارهاق جسده أو عقله قد يكون من عوامل ضعفه فهو بتصرفه هذا لا يؤذى نفسه فحسب بل يورث ذريته ضعفا تئن منه الاجيال القادمة فليفكر المربون فى هذا لينموا روح الاعتدال فى نفوس أبنائهم حتى يوغلوا فى عملهم وسعيهم برفق وتؤدة « فان المنبت لا أرضا قطع ولا ظهرا ابقى »

الكتاب الرابع

مكانة سبنسر بين المربين واثر نزعته في الحياة المادية

١ — الموازنة بين سبنسر وباستلتزي

عرفنا أن العلامة سبنسر وإن لم يكن في الواقع صاحب منهج جديد في التربية فقد كان مهذبا لأصلح الأصول والمبادىء ومرتبا أرشد الوسائل وأقرب الأساليب محللا مزاياها ومبينا خصائصها بعد أن قلبها على كل وجوهها واستخدمها في كافة مواضع نظره وتفكيره معتمدا في ايضاح آرائه على أصول ثابتة وقواعد منتجة في علم النفس...

فجاءت رسالته تهذيبا لجملة من المبادىء الصالحة فى التربية أثارت اهتمام رجال التعليم واعجابهم بها ونقدهم إياها بعد أن أيقظت في نفوسهم لذة البحث والتحقيق العلمي فيما كتب فمنهم من آمن بصحة آرائه فاهتدى بهديها ومنهم من رأى فيها غلوا فاعترض عليها .

على أنه ليس في وسع أحد من هؤلاء ولا من هؤلاء أن ينكر ما كان لها من الاثر العميق في قلب نظام المعاهد العلمية حيث انتعشت فيها العلوم الطبيعية الانتعاش كله فنمت الحياة المادية بانتعاشها وارتقت الكشوف العلمية مما ساعد على ترقية الحياة وتزيينها.

وعلى الرغم من أن العلامة سبنسر لم يتصد لنقد رأى خاص من آراء أئمة التربية ولم يناوىء مذهبا معينا من مذاهب المربين فقد آثرنا أن نبين ما بين آرائه وآراء غيره من وجوه التشابه والتناقض متوخين فى ذلك نهاية الايجاز .

اما سبنسر فقد تابع باستلتزى متابعة دقيقة وسار علي هديه فى اكثر آرائه وقام بتهذيب جملة من مبادئه فكان الاستاذ باستلتزى منكرا دروس التلقين والاستظهار داعيا الي استخدام الحواس في تفهم المعانى وجعل الملاحظه أساس التربية والتعليم .

فلما جاء سبنسر وقرأ ما كتبه باستلتزى عن نفسه وما كتبه غيره عنه واطلع على

مجهودات باستلتزى التى بدت على تلاميذه الذين تخرجوا على طريقته ادرك القوي العظيمة الكامنة في طبيعة الطفل وعرف الاساس الذى يثير هـذه القـوة وينميهـا وفصل ذلك الاساس على مقتضي القوانين الثابتة في علم النفس فوضع مبادئه التى اسلفناها وفيها كـثير مما اشار إليه الاستاذ باستلتزى . وإن قيل عنه انه كان زعيم الحركة النفسية على حين أن سبنسر كان زعيم الحركة العلمية الحديثة فلا يفوتنا ما بين الحركتين من الخصائص المتحدة في مبادئها وفى غاياتها وفى أساليبها .

فلقد كانت كلتاهما تعنى بأيضاح مبادىء ونواميس الطبيعة فى التربية وكانت كلتاهما تعنى بدارسة غرائز الطفل وميوله الطبيعية ونشأته العقلية كما كانت كلتاهما كارهة لتعليم اللغات والآداب بطريقة ملء الحوافظ وشحن الذهن بها ثم مطالبة الاطفال بحفظها واستظهارها فاهملت كلتاهما ذاك الاسلوب المخالف لناموس الطبيعة وجعلت كلتاهما تمرين الحواس مبدأ ، وتقوية الملاحظة وسيلة ، وانماء القوى غايه ، فتغير الاتجاه من درس اللغات والاداب لدرس الاشياء والعلوم الطبيعية ومهما تعمقنا فى البحث لا ظهار وجه الخلاف بينهما فانا لا نجده إلا في ناحية أخرى بعيدة عن المباديء لا تمسها بحال من الاحوال وانما هي خاصة بعمل كل منهما ذلك أن الاستاذ باستلتزي زاول مهنة التعليم بنفسه فكان معلما قديرا وأسس المدارس لبث تعاليمه واجراء تجاربية بيد أن العلامة سبنسر لم يكن معلما يوما ما فلم يزاول مهنة التعليم قط لـكنه كان نقادا جريئا ومهذبا دقيقـا الي جانب هذا كان فيلسوفا اجتماعيـا خطيرا .

فنحن نري مما تقـدم أن الحركة الاولي ونعنى بها الحركة النفسيـة قامت على اساس الدعوة لجعل نظام التربية مبنيا على احـكام صحيحة من علم النفس فقامت الثانية ونعنى بها الحركة العلمية الحديثة بتفصيل مبادىء هـذه الدعوة ونشر أساليبها وتعميم استخدامها في تدريس جميـع العلوم والفنون .

٢ — الموازنة بين سبنسر وهربارت الالماني

وعلى الرغم من أن (هربارت) من أئمة التربية الحديثة ومن أشياع الحركة النفسية في التربية فرأيه يخالف العلامة سبنسر في حال العقل الانساني وطريقة تـكوينه زاعمـا

أن الطفل لا عقل له حين يولد (ومثله فى ذلك كمثل الغزالى) فذهب إلى أن العقل نتيجة التربية فى حين أن سبنسر يؤمن بالوراثة والغرائز والميول الطبيعية وليست التربية فى نظره إلا وسيلة لايقاظ القوى الطبيعية الانسانية والعلامة هربارت يخالف العلامة سبنسر في طريقة ترتيب العلوم فجعلها الاول علوما كونية تتعلق بمظاهر الكون ، وعلوما اجتماعية تتعلق بواجب الانسان نحو أخيه الانسان ونحو خالق الانسان ، في حين أن سبنسر جعل ترتيب العلوم مبنيا على قيامها فى إعداد الانسان للعيشة الكاملة فمذهب الاول كما ترى تهذيبي محض حتى قال (إن غاية التربية جميعها يمكن التعبير عنها بكلمتين هما « تهذيب النفس) أما مذهب الثاني فمادي طبيعى كما رأينا .

وهناك وجه شبه بينهما من ناحية مارسمه كل في فن التربية .

فالاول وضع مراتب الدرس الخمس التى قيد بها المعلم فعاقه عن استنباط طرق جديدة للتعليم والثاني وضع القواعد العامة للتدريس فهدى المعلم بأصولها وتركه حرا في الأخذ بمبادئها والتوسع فى تطبيقها وكلاهما يعتمد علي جعل الدرس مشوقا جدا غير أن هربارت يميل الي جانب الاعتدال فى حين أن سبنسر يبدو على رأيه فى هذا الصدد شيء من الاسراف والغلو

٣ – الموازنة بين سبنسر وروسو

وكما سار سبنسر وراء الأستاذ باستلتزي فى أصول صناعة التدريس فقد سار وراء روسو فى تقرير (الجزاء الطبيعي)

وعلي الرغم من أن رسالة سبنسر في التربية قوامها آراء روسو فلم يذكر سبنسر في رسالته كلمة واحدة تشير الي خضوعه لنزعة روسو وكان خليقا به أن يشير الي ذلك (١)

وقد بينا فيما سبق كيف أن سبنسر تأثر بصيحة روسو تأثرا كان باعثا من البواعث على تكوين نزعته الخاصة لكننا على الرغم مما كتبه الباحثون فى صدد هذه الموازنة من أن سبنسر سار على منهاج روسو ونحا نحوه فقال « بالتربية الطبيعية » التى أشار بها روسو فى كتابه (اميل) لا نري مناصا من الاعتراف بما بينهما من خلاف في وجه النظر

1 — Preface ix Gabriel Comparèy

نعم اننا نؤمن باعتماد كليهما على الناموس الطبيعي ونؤمن بتشبع كل منهما بروح واحدة أملت عليهما الآراء والافكار تلك هي روح حب الطبيعة والايمان بمتانة ناموسها وكمال منهاجها غير أن الطبيعة عند روسو في غالب إشارته اليها ما في الوجود من نبات وحيوان وجماد فاذا ذكر التربية الطبيعية الفاضلة فأنه يعنى بها تلك التربية التى تؤخذ عن الاتصال الشديد بما في الوجود والتى تنجم عن ملاحظة الناشيء ما أودع في الطبيعة من أسرار وجمال ومزايا بيد أن « الطبيعة » عند سبنسر في غالب عباراته ما أودع فيها من نواميس مضبوطة وقوانين ثابتة وما أودع فى النفس الانسانية من غرائز وميول فهناك فرق فيما رسمه كل وهناك فرق فيما سنه كل .

ولعل هذا الفارق على رأي الاستاذ (كمبير) [1] جاء من ناحية أن « روسو » لم يدرك نظرية النشوء والارتقاء في حين أن سبنسر لم يكن معاصرا لمحققيها فحسب بل كان هو نفسه أحد الباحثين فيها والساعين فى تطبيق كل تدرج اجتماعي على قوانينها وأساليبها

ولعل الذين يرون « سبنسر » وليدا لصحية روسو لا ينسون مابينهما من خلاف؟ ونظنهم لايجهلون أن روسو كان حانقا على العلوم والمعارف زاعما أنها أفسدت على الناس تصورهم شر افساد »

فى حين أن سبنسر حاول أن يرتبها ترتيبا يدل على شدة عنايته بها وايمانه بما لها من فضل في تثقيف العقل وتنشئة الفرد .

ولعلهم لا ينسون أن روسو كان حانقا علي المجتمع زاعما أنه مصدر افساد كل طاهر بيد أن العلامة سبنسر كان اجتماعيا بطبيعته عاملا على رقي الجماعة الانسانية ويلوح لنا أن حظ روسو من الحياة كان من أكبر اسباب سخطه علي الجماعة المحيطة به .

أو لم تر كيف كان روسو يريد أن ينتزع الطفل من جماعته بل ومن أسرته فجاءت خطته في التربية وهما أو حلما إن أمكن تصوره فليس فى مقدور معلم تحقيقه ؟! بيد أن خطة سبنسر فى التربية هي الخطة المدرسية النظامية الملائمة للسنن الطبيعية .

---

1 -- Herbert Spencer & Sceintific Education by G, Comp.

قال فاجيه (أن طريقة روسو طريقة صناعية بحتة لا تقوم إلا كما تقوم قصور الوهم فلا يمكن اعتبارها إلا تصورا جنونيا ورواية وهمية)

وقال الدكتور محمد حسين هيكل (وقد رأينا إن مايلجأ إليه روسو من الوسائل الصناعية بجعل هذه العزلة فى التربية وهما من الاوهام كما يجعل تربيته أبعد عن الطبيعة من كل تربية سواها)

وقال (فيلمن) (فهل ترى هذه الطريقة ـ طريقة روسو تؤدى حتما بالتاميذ ليكشف العلم بدل أن يتعلمه ؟ هذه فكرة ليست مقيدة وهي غير ممكنة !)[1]

هكذا نرى روسو يرسم طريقا وعرا ليس من السهل السير فيه والاعتماد عليه أما سبنسر وإن رأيناه كثير الصخب على نسق التعلم الذي كان مألوفا في بلاده فأنه قام بعمل مفيد فى تهذيب قواعد التدريس وأصول التربية من غير أن يخرج الي طريق غير مألوف

أما فى الاخلاق فقد اتفق كل منهما على أن تقوم قاعدة الخلق علي أساس التلاؤم مع الاشياء المحيطة بالطفل وعلي أن يقع الجزاء بالطفل لا كأنه جزاء بل كأنه نتيجة طبيعيه لعمله . . .

لهذا يجوز لنا ان نقول ان كليهما يمثل طرفا من نواحي التربية مخالفا للطرف الذى يمثله الآخر . . .

ولما كان العلامة سبنسر ممتازا بقوة ذكائه وغزارة علمه ورجاحة فكره اعتمد على العقل والعلم والاستقراء في حين كان روسو مسوقا بوجدانه منقادا لعواطفه حتى أثر أن يسترشد الانسان بشعوره على ان ينقاد لعقله علي أن كليهما كان ثائرا فروسو كان ثائرا على المجتمع لما أصابه منه من طرد ونفي وتشريد وتعذيت فشب روسو حاقدا عليه كارها لمدارسه وتعاليمها مؤمنا بأن السعادة فىالعودة الي الحالة الطبيعيه الساذجة

في حين أن سبنسر كان ثائرا ضد نسق التعليم بسبب مارآه فى هذا النسق من قصور يعجزه عن تأهيل الفرد للعيشه الكاملة ويحول دون سيادة الحرية ويعوق الجماعةعن تثبيت وتحديد اركاز التوازن المؤسسة على العدالة فلا يؤدي الي التدرج الاجتماعي فى الارتقاء وإذن فالاول كان يجهر بما يشعر به الناس والثاني كان يجهر بما يفكر فيه الناس .

---

[1] جان جاك روسو للدكتور هيكل

٤ — الموازنة بين سبنسر وابن خلدون

وهنا لا نكون مبالغين إذا قلنا أن كثيرا من آراء العلامة سبنسر التى وردت في رسالته جاءت على صورة مطلية مصقولة من بعض آراء وأفكار العلامة ابن خلدون فها هي مقدمته ـ ونعني مقدمة ابن خلدون ـ يملأ ناحية من نواحيها فصل طويل في التعليم وطرقه (فليرا جعها من شاء أن يقف عليها)

أما نحن فقد اكتفينا بأن نشير إلي رءوس تلك المسائل الشبيهة بما كتبه العلامة سبنسر

أشار ابن خلدون في الفصل الخامس من الكتاب الأول « فصل فى أن الصنائع لابد لها من المعلم » الي ضرورة جعل الملاحظة أساس التعليم وإلي ضرورة البدء في التدريس من البسيط إلي المركب وإلي الاعتماد على طريقة الاستنباط في الوصول إلي الحقائق وتحصيل العلوم وأشار الي الاجمال في البداءة ثم التفصيل بعد ذلك والاعتماد فى أول الامر على الامثلة الحسية الكافية ثم الانتقال بعدها إلى استنباط القواعد والتعاريف وحذرنا من املاء التعاريف والقوانين الكلية فى أول الامر وقد عرض الي ترتيب العلوم فجعلها ضرورية لكسب العيش وكمالية تتوافر فيها دواعي الترف والثروة (فصل في أن الصنائع إنما تكمل بكمال العمران الحضري وكثرته)

وكانت آراؤه فى النظام والتأديب المدرسي شبيهة بما قام في نفس سبنسر فأشار الي ضرورة التنويع والتغيير بين درس وآخر تتخللها فترات الراحة خوف الملل والسآمة والاعياء ورأي في ارهاق الذهن لمواصلة العمل ضربا من ضروب العسف وافساد الملكات الانسانية[١]

ونظن أن فى بيان ما أشرنا اليه يوضح لنا كيف أن كثيرا من المعاني والصور التى قامت في ذهن العلامة سبنسر كانت قد توارادت امثالها الي ذهن العلامة ابن خلدون قبل اكثر من خمسة قرون .

١ـ راجع الفصل السادس من الكتاب الاول ـ فصل في أن كثرة التأليف فى العلوم عائقه عن التحصيل صفحة ٤٨٩ و (فصل فى أن كثرة الاختصارات المتفرقة في العلوم مخلة بالتعليم) صفحة ٤٩٠

اما فى العقوبات التأديبية فقد اعتمد بن خلدون كما اعتمد سبنسر ـ على سياسة الملاينة والملاطفة وانكر كلاهما وسيلة الشدة والمغالطة ١

اتذكر مانقلناه عن سبنسر في هذا الصدد حين قال (الحق يقال ان الغلطة مجلبة للغلطة والرقة مدعاة الرقة ومن عومل بالقسوة أوشك أن يكون قاسيا ومن عومل بالرحمة فلا يعدو أن يصبح رحيما والاستبداد العنيف سواء كان في حكومة المنزل او حكومة البلاد جدير ان يدعو الي ارتكاب الجرائم)

وقال « ان الطفل يحنق على والده ويمقته اذا وقع منه العقاب مباشرة بالضرب او بالحبس فيلجأ الي الكذب فى الهفوة التالية » نرجو ـ بعد أن أوردنا ما أوردنا ـ أن يكون وجه الشبه بين ارائهما ظاهرا مبينا .

٥ — الموازنة بين سبنسر والغزالى

بينا عند الكلام فى الاخلاق كيف أن التباين الخلقى والعقلى كلاهما يرجع إلي خضوع الناشيء لمؤثرات داخلية ومؤثرات خارجية . فاما الاولي فهي ماورثه من غرائز وميول واستعدادات واصبح محكوما بها نسبيا وأما الثانية فهي التى جاءته من ناحية التربية والبيئة وغير ذلك من الطوارىء الخارجه ومن ثم نري لفيفا من الناشئين ينفردون بميول واستعدادات دون غيرهم فترى إنسانا متفوقا في التصور ضعيف الحافظة بيد أن آخر متفوق فى الحافظة ضعيف التصور هذه المشاهدات التى رآها القائمون بأمر التعليم والتربية كانت علة انشقاق المربين فذهب بعضهم إلى أن الاخلاق في الانسان فطرية موروثة فهي لا تتغير ولا تتحول . وذهب آخرون على النقيض من هؤلاء أن لا أثر في فطرة الانسان ولا في طبيعته من الاخلاق والغرائز وأن كل نفس بشرية تولد طاهرة خالية منها بتاتا وليست الاخلاق في نظر هؤلاء إلا ثمرة أثر البيئة والتربية والطوارىء الأخرى الخارجية وعلى زعم هؤلاء نري أن التكمل الخلقي ليست له أسباب وراثية مطلقا . أما نحن فنري أن الناشيء خاضع من غير شك في تكوين أخلاقه وتنمية ملكاته إلي كلا المؤثرين . خاضع

١ — (فصل في ان الشدة على المتعلمين مضرة بهم) صفحة ٤٩٧

إلي ماورثه عن أبويه من استعداد خاص فى تلك الملكات يؤهلها إلى النمو فى حدود الاستعدادات والميول وخاضع الي نوع التربية التى يدرج عليها والبيئة التى يلازمها ولعلنا نكون على مقربة من الصواب اذا قلنا أن أثر الوراثة ظاهر من ناحية الملكات الانسانية وأثر التربية والبيئة ظاهر من ناحية التكوين الخلقي فى أى صورة كان .

فمهما كنا نؤمن بتوارث الغرائز توارثا يطبعنا بطابع خاص فلا يمكننا أن نقف جامدين أمام فضل التربية فى التهذيب والصقل .

ومهما كانت قابلية النفس البشرية للتطور والتأثر بعامل التربية كبيرة فليس فى الامكان مقاومة الغرائز الفطرية المستكنة في تلك النفس .

ولعل الغزالي رحمه الله يميل الي هذا الرأى الأخير الذى نرجحه.فليس أمامنا قول صريح يدل على انكاره أثر الوراثة وعمل الغرائز فان من ينكر ذلك لا يخشي على الطفل من ارضاعه ثدى امرأة مهما كان حسها الخلقي ضعيفا وإن قيل لنا كيف لا تضعون الامام الغزالى فى حظيرة المنكرين الوراثة والغرائز وهو يقول (والصبي أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة وهو قابل لكل ماينقش ومائل إلي كل ما يمال به إليه)

نقول ردا على ذلك إن هذا القول لا يحملنا على التأكيد بأن الغزالي رحمة الله عليه كان منكرا للوراثه والغرائز انكارابانا فمتى كان يؤمن أن في الطفل خاصية التأثر بما يحيط به وبما يقع منه . فهو من هذه الناحية يؤمن الى بأثر الوراثة والغرائز وإلا فمن أين جاءت للطفل هذه الخاصية ؟.. لا نزاع فى أنها جاءته عن طريق الوراثة وعلى كل حال فالغزالي غامض في ذلك بعض الغموض علي حين أن سبنسر واضح كل الوضوح من حيث ايمانه التام بأثر الوراثة وأثر الغرائز وأثر الميول الطبيعية فى تكييف تربية النشء مما قام على تأييده علم النفس بالمشاهدة والاستقراء .

وهناك فارق آخر بينهما من ناحية وجهة نظرهما فى التأديب الخلقي فالغزالي يعتمد على رياضة النفس وتذليلها والحيلولة بينها وبين شهواتها وهو في ذلك ينحو منحى الفيلسوف (جون لوك) فى هذا الصدد .

ولعل الباحث يري بعض الشبه فى آرائهما من ناحية العناية بالتربية الجسمية فكلاهما يثير اهتمام المربين بها وكلاهما يعول عليها وكلاهما يمقت الارهاق ويصخب على وسائل الاجهاد العقلي . . .

وقد سبق لنا أن عرفنا ذلك عن العلامة سبنسر والآن نعرف ذلك عن الامام الغزالي حين يقول (ينبغي أن يؤذن بعد الانصراف من المكتب أن يلعب الناشيء لعبا جميلا ليستريح عقله من تعب التعلم بحيث لا يتعب فى اللعب) .. الي أن قال (فارهاق الطفل الي التعلم دائما يميت قلبه ويبطل ذكاؤه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منها) (راجع كتاب رياضة النفس وتهذيب الاخلاق)

أما التربية الخلقية فقد كان الامام الغزالي رحمه الله أسبق من العلامة سبنسر في بيان تكوين الاخلاق الفاضلة من طريق تكوين العادات والمحافظة على سلوك الاحداث فكلاهما كان يدعو الى الحق والفضيلة، فأما الحق عند حجة الاسلام الامام الغزالى فهو ماجاء به الدين الاسلامي القويم وأما الحق عند سبنسر فهو ما أنتجه العقل الانساني من طريق الملاحظة والحس والبحث علي أن تؤيده القوانين العلمية الصحيحة بالدليل والتجربة، ونحن نرى أن لا خلاف بين الوحي في مصدره والعلم في أوليات قضاياه لان الوحى جاء بحقائق ألقيت فى روع واحد من الناس امتاز عن غيره بسمو نفسه وعلو كعبه أختير لأن يبلغ الرسالة ، ومبادىء العلوم حقائق ألقيت فى روع أنفس من الذين أدمنوا التفكير وأطالوا البحث وجالوا بنظرهم في درس الكون فاهتدوا بعقولهم الي المباديء العلمية الصحيحة

فمبعث الدين والعلم شيء واحد هو الشخصية المعنوية والحالة الروحية للانسان وما وقر في صدره من سر خفي مصدره الوحي أو الالهام فاذا كان الدين في أصله موهوب بالوحى ، فالعلم فى أصله موهوب بالالهام ، وكلا الوحي والالهام فيض إلهي أو نتيجة هداية المشاعر .

ومن ثم نري الفضيلة عند الامام الغزالي مكسوة في ثوبها الدينى المهيب جعل أساسها التقرب الي الله تعالي ووسيلتها الرياضة والمجاهدة .

فى حين أنها عند سبنسر مكسوة فى ردائها الاجتماعي الخطير فجعل أساسها التدرج

الاجتماعي في الارتقاء ووسيلتها التربية الصالحة المطابقة للسنن الطبيعية في الوجود .
فاذا وازنا بين أسلوب الامام الغزالي وأسلوب العلامة سبنسر فى التعليم ألفينا أسلوبين مختلفين ينقص أحدهما الاخر .

فالاول ـ وهو من أشياع التربية القديمة يعتمد على التلقين والنظر ، ولعل مادعت اليه الضرورة من تحفيظ الناشئة القرآن والاحكام الشرعية تحفيظا لا يمسه البحث فى الشبهات والاعتراضات ماداموا فى حلقاتهم العلمية الاولي هو من أسباب اعتماده على خطة التلقين والاستظهار .

في حين أن الثاني ـ كان تابعا في أسلوبه لرأي بيكون القائم على أساس الاستقراء .

٦ ـ صيحة سبنسر وأثرها فى الخطط العلمية والتعليمية

صاح العلامة سبنسر صيحته وثار ثورته على نظام التربية الذى كان مألوفا في عصره وأعلن فى غير خفاء ما في ذلك النظام من قصوره بعجزه عن إعدادالفرد (للعيشةالكاملة) وأبان ماظهر له من الاراء والقواعد الكفيلة بسد هذا النقص لتحقيق أشرف الغايات وأطيب الثمرات من تربية النشء .

فهل أحدثت ثورته إنقلابا في مرامي التربية وفى مناهج التعليم ؟.
واذا كان الامر فى نظرنا كذلك فالي أي حد نال ذلك الانقلاب من دعائم الاساليب والمناهج القديمة ؟.

وهل وصلت تلك الصيحة الي ما وراء حدود بلاده ؟.

واذا كانت وصلت الى ما وراء تلك الحدود فأى الأمم كان اكثر تأثرا بها وتسليما لمبادئها واتباعا لارشادها وتقديرا لاسلوبها ؟.

هذا مانحاول أن نعرض له الان ونريد أن نتبينه فأن أدركنا من الصواب شيئا أو بعض الشيء فلا يكوين هذا إلا من توفيق الله لنا فما عملنا إلا محاولة ومحاولة ليس إلا ونحن نرجو أن نكون على هدى فى محاولتنا هذه .

ومهما توخينا في بحثنا بطرائق البحث العلمي التى تقوم على النظر والموازنة والتفكير والاستنباط مع استبعاد الاوهام التى تتسلط على الباحث لاعتبارات دينية أو سياسية أو نفسية فلن نطمع بأن يكون عملنا معصوما من خطأ التقدير لكن أمامنا مسألة واحدة تبعث فينا الاقدام تلك هي أن الباحث عن الحق له أجر محاولته عن الحق وصل أولم يصل

على هذا الاعتبار نذكر ما عن لنا من الآراء فى صدد ما وجهناه لأنفسنا من الاسئلة محاولين أن يكون في ذكره شيء قليل من الحق ومن الصدق ...

أما عن رسالة سبنسر فى التربية فهى فى مجموعها عمل جليل كان له من الأثر في الحياة التى نحياها الآن ما لايستهان به ...

واذا كانت مشكلة التربية تنحصر في السؤالين الآتيين :—

١ — ماالذي يجب أن يتعلمه الناشيء من العلوم ؟...

٢ — وعلى أى أساس يجب أن تشاد صناعة التعليم ؟...

فقد عرض سبنسر فى رسالته لحلها وحاول أن يكون في اجابته واضحا منطقيامبدل قليل من الغلو والاسراف (١)

على أن سبنسر لم يعرف برسالته التى كتبها فى التربية وانما شهرته العظيمة التى جاءته من بحوثه العلمية العميقة في فلسفته الانشائية أو كما يسميها البعض « التركيبية » هي التى أثارت اهتمام الناس برسالته التى نحن بصددها ...

وفى الواقع ليست رسالته في التربيةهي كل ما كتبه سبنسر ولا هي خيرماأخرجه للناس وليست هي خير ماكتب فى هذا الموضوع لكن سبنسر صاحب العقل الراجح الكبير الجبار خليق بأن يحمل الناس على درس كل ماكتبه ..

ويلوح لنا أن رسالته في التربية اكتسبت شهرة من مكانته العلمية بين العلماء والفلاسفة قبل أن تكسب شهرة من وجهتها الفنية ...

فهذه الصفحات القلائل التى كتبها سبنسر اذا قورنت بآلاف الصفحات التى خطها يراعه فى تفسير العالم وكشف أسرار النواميس الطبيعية مثالها كمثل جزيرة صغيرة

---

1 — The Psychology of Thought & Feeling by Charles Plaat.

تائهة في محيط مؤلفاته الضخمة (١)

على أن رسالته لا تعدو تطبيقا واضحا لنظرية النشوء والارتقاء ...

قرأ رجال التربية والتعليم هذه الرسالة وأنعموا النظر في قراءتها وكان الناس قد تجلى لديهم فضل الكشوف العلمية والاختراعات الحديثة وأحس الناس هذا الفضل حين أدركوا ثمرة هذه الكشوف وعرفوا قيمة هذه الاختراعات من حيث استخدامها لمنفعة الانسان فاستطاع أن يستغل ماظهر له من قوي هذه الاختراعات في تسهيل أعماله وتزيين شؤون حياته وإعداد وسائل الراحة والرفاهية وتذليل الصعاب وتنمية ابواب اليسر المادي

وقد فهم الناس أن هذه الاختراعات ثمرة بحث العلوم الطبيعية وسبنسر يرفع في رسالته شأن العلوم الطبيعية إلي قمة العلوم كافة ويوجه نظر المربين الي العناية بدرسها وبحثها في المعاهد العلمية ومن ثم شعر الناس بان رأيا من آراء سبنسر يسوقهم حتما الى ارتقاء المدنية التي كلفوا بها فانجذب فريق من الناس الي هذ الرأى وكان أشدهم ميلا لهذا الرأى أولئك الذين يبتغون من الحياة مجرد حفظ الذات وجلب المنفعة والاغراق في نعيم المدنية الحاضرة فأما الذين يعنون بالحياة الروحية وأما الذين يرون أن الحياة الكاملة لا تتم إلا بالتهذيب الخلقي الذى يقوم على ضبط النفس برياضتها فقد مالوا عن رأي سبنسر ووجهوا إليه من الاعتراضات مالا يستهان به .

وهناك فريق آخر رأى أن العيشة الكاملة لا تتم إلا مع الاستقرار والطمأنينة ، وهو يرى ان هذا الاستقرار وهذه الطمأنينة لا يزال الوصول إليها بعيدا ففي العالم حقائق لما تكشف بعد والعقل الانساني لا يزال يبحث محاولا كشفها والتحقيق العلمي ينتج كل يوم من اختلاف النظريات ومن تضارب الآراء مايضطرب له العقل البشرى اضطرابا علؤه تشككا وحيرة ، وهؤلاء لا تجد سبيلا الي اقناعهم بأن تصور الذهن قد يعجزه عن الوصول إلي تلك الحقائق الخفية ، فالعجز في نظرهم عن معرفة كنه الحقيقة لا ينفى وجودها بل هم يرون أن هذا العجز مدعاة الي مواصلة الجهاد العلمي لاستجلاء علل الحقائق واستكناه خفاياها حتى تطمئن النفس اليها وترتاح عند الوقوف عليها ، فهؤلاء كلفون

1 — Herbert Spencer & Scentific Education G. Compayré. P. 4.

بدرس العلوم النظرية كذلك حتى تهدأ النفس الهائجة ويستقر العقل الحائر ، ومهما صورت لهم استحالة الوصول الى ادراك بعض حقائق هذا الكون مما هو وراء الطبيعة فلن يجدى ذلك نفعا معهم إذ يرون أن في الدرس والبحث وحدهما ـ وصل أو لم يصل ـ تغذية الذهن وفى هذه التغذية إنماء للملكات الانسانية والعمل وراء الأمل لا يقل لذة عن الفوز بذلك الأمل . . .

قال الاستاذ وليم هرس رئيس دائرة التعليم فى الولايات المتحدة في أحد أعداد مجلة التعليم الامريكية بأي تعليم يشير سبنسر ؟ التعليم الذى يشير به هو التعليم الذي تستكمل فيه المعيشة فكل ولد يدخل المدرسة ينبغي أن يتعلم صناعة استكمال المعيشة وعلى ذلك فلا يكون التعليم عنده مايتعلق بحياة الانسان الروحية ولا مايعده لفهم الكون بل يرمي لحفظ الذات مباشرة على أن حفظ الذات لا يقتصر على مجرد تجهيز الفرد بحاجاته المادية بل يتناول معرفة السلوك الواجب والوقوف على العوائد والتقاليد وآراء الناس فى الحياة وغير ذلك من العلوم التى تمكن الانسان من أن يعاشر من حوله معاشرة ودية اجتماعية فهذه المعرفة ضرورية أيضا لحفظ الذات والفرد الذى لا يتعاون مع من حوله تعاونا يحمله على أن يشتغل معه فى مصلحة عامة يكون في عزلته قد مهد لجماعته سبيل التخلى عنه وعدم مناصرته وهنا يتجلى فضل الآداب والدين على الجماعة البشرية إذ ليس من شك في أن الغاية من دراستها تعليم المرء نظم المعاملات فيخطب الناس بعضهم ود بعض ويبتعد كل فرد عن اساءة الغير فهي وسيلة من وسائل حفظ الذات »

هكذا قابل بعض العلماء رأى سبنسر فى التربية فكان له أعوانا في تأييد مذهبه كما ظهر له نقاد ومعترضون …

على أن معظم الاعتراضات التى قامت أزاء مناوأة مذهبه جاءت بسبب غلوه في رأيه والواقع أن مغالاته ترجع الى أسباب يرى فيها المنصف بعض العذر فمتى أدركنا كيف كانت فى عصره وقبل عصره انصراف عن العلوم الكونية ومتى أدركنا كيف كانت الدراسة الأدبية التى كان قوامها الاهتمام باللغات القديمة تملأ نواحي المنهاج الدراسي ومتى أدركنا أن دراسة لغة لاتخاذها وسيلة للفهم غير دراستها لذاتها ومتى أدركنا أن الطريقة

الأخيرة هي في الغالب التى وجه « سبنسر » سهام نقده اليها قلنا لعل هذا هو الذي دفعه الي الاسراف والغلو في تقرير مذهبه ...

ولما كانت الأمم تتباين كذلك في تفسير الحياة الكاملة تبعا لوجهة نظر كل منها رأينا اختلافا في تأثر كل منها بصيحة سبنسر ...

فهناك فى الولايات المتحدة حيث استهواها اليسر المادي فملك على الناس كل مشاعرهم وعواطفهم نال العلامة سبنسر شهرة فائقة ونالت تعاليمه مكانة عالية لاتزال الي الآن باقية خالدة فجعلت للعلوم الطبيعية أوفر حظ فى مناهجها العلمية ...

وهناك في فرنسا حيث استغوتهم المدنية الفاتنة إذ بلغ الترف مبلغا أثار كوامن شهواتهم وظهرت الحضارة فى ثوبها الفتان الخلاب انجذب اليها الناس ورأوا فى الاستمتاع بلذاتها غاية الحياة مالوا الى تأييد العلامة سبنسر فى دراسة العلوم الطبيعية بصفتها مؤدية حتما الي اليسر المادي من جهة والي الترف والنعيم من جهة أخرى وخيل اليهم أن العلوم الطبيعية هي أساس بناء المدنية الحاضرة وهي من ناحية أخرى المعول الوحيد الذي يزعزع أركان غيرها من العلوم التهذيبية ...

أما فى انجلترا ذاتها ــ مهبط سبنسر فقد كانت أقل اندفاعا وراء رأيه وأخف وطأة في هدم النظم القديمة وآية ذلك أن لدراسة اللغات والآداب مكانة سامية في جامعاتها الي الآن ...

وليس معنى هذا أنها أنكرت فضل العلوم الطبيعية التى قال بها العلامة سبنسر لكنها لم تر فيها الصورة الجذابة التى تحول بينها وبين الدراسة الأدبية ...

وهناك فى انجلترا سبب آخر نعزوا إليه عدم تغلب سبنسر على هدم دراسة الآداب واللغات ذاك أن انجلترا من الأمم المحافظة على تقاليدها وعاداتها لدرجة ما فهي وإن تمشت مع التطورات الحديثة إلا انها لاتجعل هذا التمشي قائما على أساس هدم القديم وافنائه فهى وإن وجهت عنايتها لدرس العلوم الطبيعية إلا أنها لم تتخل عن نظامها المألوف في دراسة علوم الآداب واللغات ...

هذا من جهة ومن جهة أخرى فان لنزعة سبنسر السياسية أثرا كذلك فى نجاح

مبادئه وتعاليمه بأمريكا وفرنسا أكثر من نجاحها بين أهل بلده ذلك أن سبنسر كان يرى كما قدمنا أن الحرية الشخصية أساس يجب أن تقوم عليه كل النظم والقوانين ، فهو لذلك عدو للاستعمار وعدو كذلك للمذهب الاشتراكي إذ يرى فيهما طغيانا على الحرية الشخصية ...

والأمة الانجليزية ـ في مجموعها ـ بين نزعتين نزعة الاستعمار يدعو إليها الممولون وذوو اليسار ، ونزعة الاشتراكية يهمس بها الفقراء والعمال ، فكان بين نزعتيهما وبين نزعة سبنسر هوة عميقة وفجوة واسعة على حين أن الشعب الامريكي في مجموعه ، والشعب الفرنسي كذلك أقل تعصبا في تأييد هاتين النزعتين ...

٧ ـ نصيحة سبنسر لليابان في منع تدخل الاجانب في شئون اليابان

قالوا أن اليابان كانت ترقب رأى الدول في اشتراكها مع الدول الأوربية فارسلت البارون كانيكو الي جنيف ليناضل عن حق اليابان في اشتراكها مع الدول الأوربية عام ١٨٩٢ وكان هذا البارون قد قرأ كتب هربرت سبنسر وود أن يراه وجهاً لوجه ليسأله رأيه في بعض المسائل الهامة ، فلما توجه البارون الي انجلترا ألح على سبنسر في مقابلته فسمح له ودعاه الى بيته واستمرت المقابلة الأولي ساعتين ثم ذهب البارون كانيكو الى جنيف وتلا مقالا بليغا في مجمع الشرائع الدولية طلب فيه أن تأخذ اليابان بنصيبها في الاشتراك مع الدول الأوربية وعاد ثانية الي انجلترا يسعي لدى رجال الحكومة الانجليزية في تحقيق أمنية بلاده وقابل سبنسر وهو ينتظر منه كل معاضدة فرآه على عكس رأيه إذ يشير عليه بأن تبقى اليابان منفصلة عن الدول الأوربية وتغلب سبنسر بقوة حجته ثم كتب له الكتاب التالي وهذا تعريب بعض ماجاء فيه :—

« ويظهر لي أن المعاملات التى تفيدكم ولا تضر بكم إنما هي المعاملات اللازمة لتبادل الحاصلات الطبيعية وغير الطبيعية من صادرات وواردات فلا تمنحوا امتيازات لأمم أجنبية وخصوصاً الأمم التى هي أقوى منكم إلا ما كان لازما منها لهذه المعاملات فاني أراكم أنكم تريدون من تنقيح المعاهدات التى بينكم وبين دول أوربا وأمريكا أن تفتحوا سلطنتكم

كلها للاجانب ولاموالهم فساءتنى هذه السياسة لانها الضربة القاضية عليكم فاذا أردتم أن تعلموا ماسيحل بكم فاقرءوا تاريخ الهند .

أتنيلوا إحدى الدول القوية موطيء قدم فى بلادكم ومسندا يستندون إليه فتتحول إلي الاعتداء عليكم بمر الزمن ويفضي الامر إلي وقوع النزاع بينها وبينكم فتشيع أن هذا النزاع إنما هو اعتداء منكم عليها فيجب أن تثأر لنفسها منكم فتضع يدها على قسم من بلادكم وتستعمره بابنائها وتتخذه قاعدة تحمل منها عليكم لاخضاع سائر السلطنة اليابانية ، نعم إنكم تجدون المصاعب العظيمة فى تجنب هذا الخطر ولكن اذا منحتم الاجانب امتيازات غير التى ذكرتها سهلتم عليهم مايسعون اليه .

ولتفصيل هذا الاجمال أقول جوابا عن سؤالكم الاول أنه يجب أن تمنعوا الاجانب من امتلاك أرض في بلادكم ومن استئجارها الي مدة طويلة وإنما تسمحون لهم باستئجارها سنة فسنة وأقول جوابا عن السؤال الثاني امنعوا الاجانب من التعدين في مناجم حكومتكم منعا تاما لان ذلك قد يفضي الي وقوع النزاع بين الاوربيين أو الامريكيين الذين التزموا المعادن وبين الحكومة فيستنجد الملتزمون بدولهم ويطلبون منها أن ترسل الجنود لا نصافهم وإنالتهم ما يطلبونه مهما جاروا فى طلبهم والمادة عند الاوربيين أن يصدقوا جميع مايقول وكلاؤهم وعملاؤهم الذين في الخارج .

وأقول جوابا عن السؤال الثالث أنه يجب عليكم أن تبقوا تجارة سواحلكم فى أيديكم ولا تجعلوا للاجانب يدا فيها أما الاصناف التى تأتيكم من الخارج ويباح للاجانب أن يأتوكم بها فليكن موزعوها والمتاجرون بها فى البلاد منكم لا من الاجانب الذين يأتون بها الي بلادكم لئلا يفضي ذلك أيضا الي خصومات كثيرة تجر التعدى على أملاككم .

أما سؤالكم الاخير المتعلق بالتزاوج من الاجانب وهو السؤال الذى يشغل علماؤكم وساستكم وتعدونه من أصعب المسائل كما قلتم فى كتابكم فليس فى الواقع طبيعيا وجوابى عنه أن تمنعوا مزاوجة اليابانيين والاجانب وهذه المسألة ليست من شأن الفلسفة الاجتماعيه بل من شأن علم الحياة (البيولوجيا) فأنه ثبت من تزاوج اصناف البشر المختلفة وتزاوج اصناف الحيوانات المختلفة أنه اذا زاد الاختلاف بين الاصناف المتزاوجة عن حد معين كان

النتاج ضعيفا وقد سمعت ما يؤيد هذا الامر منذ نصف ساعة فقط فاني نازل هذه الايام ضيفا على رجل معروف فى الجبل وخبير بتربية المواشي وقد أكد لي انه اذا تزاوج صنفان من الغنم يختلف أحدهما كثيرا عن الآخر كان نتاجهما ضعيفا جدا وخصوصا فى الخلف الثانى وهكذا يحدث بين البشر كما ترون فى المتولدين بين الهنود والاوربيين والسبب الفسيولوجي في ذلك على ما يظهر أن كل جنسين منهما يختلف اختلافا عظما فى أصلهما وفى أحوال الحياة التى اعتاداها جاء نتاجهما فاقدا لمزايا كل منهما غير صالح لحال من أحوال حياتهما ومهما يكن من ذلك كله فوصيتي لكم أن تمنعوا تزاوج اليابانيين والاجانب وبناء على ماتقدم استصوبت القوانين التى سنتها امريكا لتقليل مهاجرة الصينين اليها ولو استطعت لقللت مهاجرتهم اليها ما أمكن وذلك لانهم اذا استمروا على المهاجرة فاما أن يحافظوا على قوميتهم ولا يزاوجوا الامريكين فيكونوا كالعبيد بينهم وما أن يزاوجوهم فيأتى نسلهم ضعيفا فالنتيجة ضرر على الاجتماع الانساني في الحالين وصيرورة هذا الاجتماع فوضي وهذا مايحدث اذا ترك الاوربيون والامريكيون ليزاوجوا اليابانيين فترى من ذلك أن وصيتى تقضي العزلة من كل وجه واختم كتابي بما بدأته أن تبعدوا الأمم الأخرى عنكم ما استطعتم »

وقد شعر هربرت سبنسر أن هذه الوصية قد تثير عليه رجال حكومته وتهيج سخط أبناء وطنه وهو لايحب أن يغضبهم فرجا صاحبه أن لا يذيع هذه الوصية في حياته .

(قلت اني أروم أن يبقى كتابى هذا سرا مادمت حيا ولكنى لا أريد بذلك القول أن تكتموه عن الكونت « ايتوبل » بل أن تطلعوه عليه ليحله محل النظر والاعتبار)

ونحن نرى من هذه الوصية نزعة سبنسر في تأييد الحرية الشخصية فهو لايريد قويا يعتدي على ضعيف ولا يريد ضعيفا يسلم مقاليده لقوى .

٧ – هل إلى الإصلاح من سبيل ؟؟

والآن بعد أن رأينا كيف ناوأ العلامة سبنسر أشياع الثقافة الأدبية وكيف أثار اهتمام المعاهد والجامعات بدراسة العلوم الطبيعية حتى غدت تلك العلوم تملأ أكثر نواحي المناهج الدراسية. هل – بعد كل ما تقدم – نستطيع أن نعول في انماء الثقافة العقلية وتهذيب نفوس النشء – وهما أسمى غايات التربية – على دراسة العلوم الطبيعية واغفال ما عداها من لغات، وآداب؟ ووجدانيات...

وهل انتجت التربية وفقا لرأي سبنسر في قيمة العلوم خير ما يؤهل المرء ويعده للعيشة الكاملة ؟..

وهل الحياة التى نحياها الآن تدل على نجاح أساليب التربية فى اعداد الانسان لمزاولة شئون الحياة ومواجهة الحقائق على أساس الاخلاص في العمل لترقية الانسانية من غير أن يحفل الانسان باى اعتبارات أو أوهام أخري قد تتسلط عليه ؟.

لا نظن أن الاجابة على هذه المسائل بالسلب أو بالايجاب يقره اجماع العلماء والمحققين بسبب تباين وجهة نظرهم في سلوك الانسان واختلاف تقديرهم لقيمة الحياة التى نحياها الآن

أما نحن فلا ننكر بحال من الاحوال رقي الحياة التى نحياها الآن في جميع مرافقها حتى لنؤمن اننا نعيش في أزهي عصر انتعشت به الانسانية ويقينا أن روح هذه الحياة المتمتعة بالتمدين والترف واليسر المادى هو العلم الطبيعي فالتقدم الذي نال دراسة العلوم الطبيعية منذ نصف قرن – جريا وراء صيحة سبنسر كان باعثا على الاهتمام بالاعمال المادية وهذه الاعمال بلا مراء هي قوام التمدين الحديث الذي نرتع في بحبوحته وننعم فى ظلاله فمنذ ذلك الحين توجهت العناية الخاصة بدرس العلوم الطبيعية درسا عميقا وانكب المحققون على تمحيصها واستقرائها واستخدام قوانينها فى اخراج المنشآت والمخترعات والاجهزة والآلات

وقد انجلت هذه الحركة العلمية عن كشف كثير من أسرار الكون والوقوف على كنه النواميس الطبيعية وفتح مغالق الارض واختراق سحب الفضاء والتحليق في الهواء، وخوض احشاء البحار، وقطع الفيافي والقفار فلمس بذلك معارف الانسان بحقائق

الوجود وتجلت له عظمة (الذات الاقدس)

وغنى عن البيان أن استخدام المخترعات الحديثة خفف عن بنى الانسان عبئا ثقيلا طالما رزحوا تحت نيره وأنوا من ثقله فأخذت المصانع فى اخراج الحاجات الضرورية والكمالية فلم يعد للعمل اليدوي كبير فضل في الانتاج . . .

ألا ترى الحقول الزراعية وقد كان أساس العمل فيها يد الانسان كيف استعيضت هذه الأيدى بآلات الحرث والرى والحصد البخارية ؟ ومهما قيل من أن سنة الترقي في الكون ساعدت على بلوغ الانسان هذه الدرجة من المدنية والتقدم فلا يغرب عن بالنا أنه لو ظلت خفايا العلوم الطبيعية مجهولة لدى الانسان لبقيت الانسانية واقفة فى جهالتها الأولي وهل كان يحلم أجدادنا بوسائل النقل الحديثة ؟

وهل خطر على مخيلاتهم امكان اتصال الشعوب النائية بعضها ببعض وسهولة نقل علومها واخبارها وصورها وأصواتها في البر والبحر والهواء .

لا نخال ذلك إلا أمرا كان يحسب الانسان ــ قبل حدوثه ــ مستحيل الوجود : بل كان الانسان بالامس لقلة خبرته وضعف وسائله خاضعا في ترحاله واستيطانه الي الطبيعة وتقلباتها ومؤثراتها الخارجية أما انسان اليوم فبفضل غزارة معرفته بالعلوم الطبيعية وكثرة أجهزته ووفرة مخترعاته أضحى قادرا على تحقيق رغائبه بتذليل كل صعوبة تعترضه فى طريقه ومحو كل عائق يقف أمامه . فاخصب الارض بعد جدبها ، وأنار الدجي بعد ظلامها ، وفتك بالجراثيم المؤذية بعد انتشارها ، وقبض على عنان البرق فجعله آلة لنقل افكاره وأخباره ومخر الماء ، وحلل الاضواء ، واستخدم تيار الكهرباء فخضعت له قوي الوجود بعد ان ازاح الستار عن كنهها وفض غلاف أسرارها وشاء أن يسخر تلك القوى فى كل ما يريد ويشاء . . .

هذا هو انسان اليوم وكأنه من خلق جديد لم يصل الى ما وصل إليه الا بفضل انكبابه على دراسة العلوم الطبيعية فعلمته ما لم يعلم وهدته الى ما لم يكن يتهيأ لأجدادنا من قبل .

فبعدان كان التقليد فى العصور الاولى غاية ما تصبو إليه رغبة العامل سبقت الخواطر

الي حب استطلاع الحقائق فتولد شعور جديد لا يقف عند حد المحاكاة بل يرمي الى التحسين والابتكار والتجديد وبعد أن كانت التقاليد والعادات لها قسط كبير في تدبير شئون المجتمع الانساني القديم صار تدبيرها اليوم مؤسسا على القواعد والمبادىء والاصول

ويقينا ليس من رجل رشيد ينكر فضل العلوم الطبيعية فى معرفة أسرار الطبيعة واستخدام قواها في نفع بني الانسان وانماء ثروتهم وازدياد قواهم المادية التي عليها المعول وخاصة في عصرنا هذا عصر (فوز الاقوى) ومن ثم كانت حاجتنا الي العناية بتفهم العلوم الطبيعية شديدة وعظيمة وحاجتنا الي أن يدرج احداثنا على أسلوب علمي عملي أشد وأعظم

ولكن على الرغم من ثبوت فضل العلوم الطبيعية فقديرى المتشائمون فى المدنية الحاضرة عنصرا يقود الانسانية الي الشرور والفساد والانحطاط الخلقي زعما منهم أن المدنية الحاضرة تحمل بين طياتها عوامل إبادتها ونسوا أو تناسوا أن سنة الارتقاء تدحض هذه المزاعم على أننا لو سلمنا معهم جدلا بوجود نقص ومساوىء وشرور . فهي في مجموعها أخف وطأة على كاهل الانسانية وأقل اضرارا بها مما كانت تئن تحتها فى العصور الأولي.

ومتى كانت ثقافة العقل البشرى من أهم أغراض التربية فقد قام العلم الطبيعي بأكبر قسط فى هذه الثقافة فكان أعظم وسيلة لتنمية الملكات الانسانية إذ أنه يعول على المشاهدات الدقيقة والتجارب الصحيحة وتمرين الملاحظة باستخدام الحواس على أننا نريد أن يفهم قصدنا مما قلناه فى اظهار فضل العلوم الطبيعية فنحن لم نذكر ماذكرنا ليهمل المربون شأن العلوم الادبية والوجدانية والاجتماعية بل نحن نميل كل الميل الى العناية بتلك العلوم ايضا فبينا نرى العلوم الطبيعية ضرورية لا نعاش الحياة المادية اذ نرى العلوم الاخرى لازمة كذلك لا نعاش الحياة الروحية فالعيشة الكاملة تستلزم انتعاش الحياتين .

وما دمنا لا نجهل أثر التربية الحقة في خلق الشعوب وانهاض الامم كان لا بد لنا من التساؤل عما يعتور نظام التربية في بلادنا من قصور يعجزه عن أن يسير بنا الي المكانة الرفيعة التي تليق بعظمتنا الغابرة وآمالنا الحاضرة !

ولعل المشتغلين بصناعة التعليم والمهيمنين على شئون التربية يعالجون (المسألة) بتروٍ وحذر من جميع نواحيها وأول هذه النواحي سبب اغفالنا الجانب الخلقي والجانب العلمي العملى

أما نحن فلا يسعنا فى ختام هذه الرسالة استقصاء هـذه الاسباب فذلك يحتاج الي تأمل أطول وتحقيق أدق ، غير أن أهم هذه الاسباب التى تجعلنا مسوقين بغير شعور منا الي اهمال الجانب الخلقى كما يلوح لنا ـ انما ما يرتكبه بعض المعلمين وبعض الآباء وبعض الأمهات من ستر عيوب الاطفال بدل توجيه ميولهم الي الصالح مكتفين بحشو أذهانهم بالعلوم بدل كشف ملكاتهم ومكتفين باسداء النصح بدل تقوية اراداتهم وتلبية حاجاتهم الغريزية فاضحى الناشيء لايفقه من مجاهدته وكده في التعلم أن يكون عاملا نافعا قائما بالواجب خير قيام بل يحصر همه في الارتقاء الي المناصب وجمع الثروة من أى طريق كان حتى غدا الغرض الأسمي من التعلم والتعليم نيل (الاجازة) التى تؤهل صاحبها الي تحقيق أطماعه وشهواته .

ونحن وإن كنا لا نعيب على المتعلم أن يسعي جهده في الحصول على عمل يمكنه من كسب العيش لكننا نعيب على المتعلم أن تقف جهوده عند هذه الغاية دون أن تسمو نفسه الى رفع مستوي ثقافته والي استخدام مواهبه وكفاءته فى خير وطنه خاصة وخير الانسانية عامة . ومن ثم كنا فى اشد الحاجة الي ما يثير في النفوس الاهتمام بمقاومة الشهوات الذاتية والاطماع الشخصية من طريق تربية الوجدان وترقية الحس الخلقي ..

اما اذا بحثنا عن علة ضعف التربية فى بلادنا من الجهة العملية أعنى من جهة تكوين رجال قادرين علي مواجهة الحقائق ومعدين للنجاح في معترك الحياة وجدنا أن العلة الوحيدة ترجع الي اننا ما زلنا ندرج على أسلوب (نظرى) وكيف يرجي لمن يكلف بتدوين المعلومات ثم يطالب باستظهارها أن ينجح فى أي عمل حيوي والمدارس لم تدربه على تمرين املاحظته ولم تعوده الاعتماد على نفسه .

والخلاصة لا بد أن تتوجه الافكار خاصة إلي طريقة التعليم والتربية التى يجب اتباعها في تعليم وتهذيب ابنائنا تعليما وتهذيبا مطابقين لمميزات العصر الذى نعيش فيه وملائمين للضرورات الحالية التى أوجدنا فيها مركزنا بين الامم ومفضيين إلي تمكين أبناء الوطن من احتمال متاعب التزاحم في الحياة ولا سبيل إلي ذلك الا من طريق اصلاح عوامل التربية وأهمها في نظرنا (**الاسرة**) فهي التى تقوم باعباء التربية الاولي..

ثم (المدرسة) وعليها أساس تنمية المواهب الطيبة وتقوية الارادة الصالحة . أو على رأي الاستاذ أحمد لطفي السيد مدير الجامعة وليست مسألة (مصر او دولة) إلا مسألة (المدرسة) فقد تشهد تجارب الامم أن مجد الامة انما يقاس بمقدار ما انتجت (مدارسها) من أهل العلم والثقافة والاخلاق »

ومتى كانت الحضارة وليدة الثقافة . والثقافة وليدة التربية . والتربية وليدة الأسرة والمدرسة فنحن في اشد الحاجة الي جعل رؤساء (الاسرة) من افراد مهذبين ومهذبات يفهمون واجبهم نحو تربية ذراريهم . ونحن في حاجة الي (معلمين) مخلصين يقدرون قيمة التبعة الملقاة على عاتقهم نحو نهوض وطنهم بتثقيف وتهذيب أبناء أمتهم واعدادهم للتعاون الفكرى والاقتصادي والسياسي لخير الانسانية ...

ويقيننا أن قيام المعلمين بواجبهم على أساس تعاونهم في تكييف العقل المصرى تكييفا يتفق وحاجات العصر ومقتضيات العلم الحديث وعلى أساس اقامة صرح حرية الفكر والتفكير تلك الحرية التي يجب أن تكون قاعدة كل تأمل وقاعدة كل مشاهدة وقاعدة كل تجربة وقاعدة كل عمل يبشرنا بحسن المستقبل القريب ويولد فينا من الآمال مايحملنا على التفاؤل ويملأ قلوبنا ايمانا بمستقبل زاهر حافل باعمال عظيمة خالدة...

هذه رسالتى أردت بها الخير العام وأرجو أن أكون قد أدركت فيها شيئا من النجاح والتوفيق كما أرجو أن يكون لها من الأثر الصالح حظ مما أردت ....

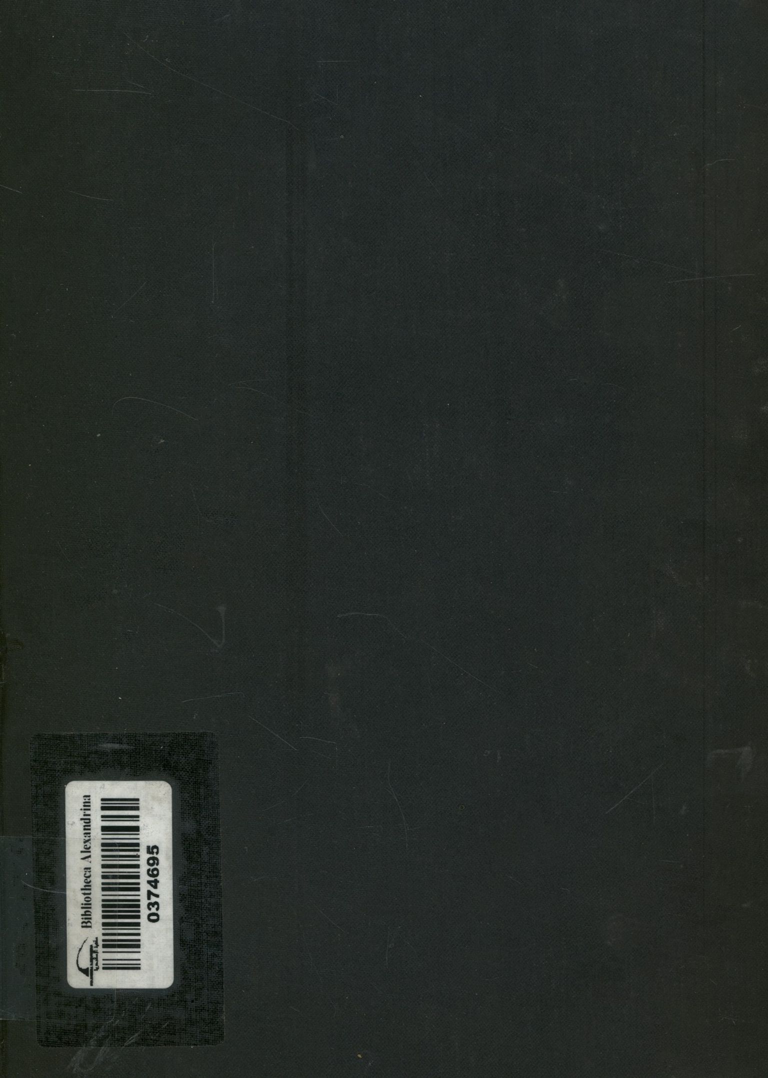
ولا يفوتنا أن كل بحث جليل ينشره الأساتذة أو طلاب العلم تحت اشراف أساتذتهم حجر يضعه الجيل الحاضر في بناء حريته وتشييد عظمته ....



« مطبعة الاستقلال ببنى سويف »

بيان بأرقام صفحات الاصطلاحات الآتية




Bibliotheca Alexandrina
03374695